



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

SANDERLI APARECIDA BICUDO BOMFIM

**RESPEITO, JUSTIÇA E SOLIDARIEDADE NO  
CORAÇÃO DE QUEM AJUDA: valores morais e  
protagonismo entre alunos para combater o  
bullying**

Araraquara – SP  
2019

SANDERLI APARECIDA BICUDO BOMFIM

# **RESPEITO, JUSTIÇA E SOLIDARIEDADE NO CORAÇÃO DE QUEM AJUDA: valores morais e protagonismo entre alunos para combater o bullying**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, como pré-requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de Pesquisa:** Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciene Regina Paulino Tognetta

**Coorientador:** Prof. Dr. José Maria Avilés Martínez

Araraquara – SP  
2019

Bomfim, Sanderli Aparecida Bicudo

Respeito, justiça e solidariedade no coração de quem ajuda: valores morais e protagonismo entre alunos para combater o bullying / Sanderli Aparecida Bicudo Bomfim – 2019  
210 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Luciene Regina Paulino Tognetta  
Coorientador: José Maria Avilés Martínez

1. Bullying. 2. Valores morais. 3. Protagonismo. 4. Respeito e justiça. 5. Universidade. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SANDERLI APARECIDA BICUDO BOMFIM

# **RESPEITO, JUSTIÇA E SOLIDARIEDADE NO CORAÇÃO DE QUEM AJUDA: valores morais e protagonismo entre alunos para combater o bullying**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, como pré-requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de Pesquisa:** Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciene Regina Paulino Tognetta

**Coorientador:** Prof. Dr. José Maria Aviles Martinez

Data da Defesa: 25/02/2019

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciene Regina Paulino Tognetta  
Universidade Estadual Paulista

---

**Membro Titular:** Profa. Dra. Maria Suzana de Stefano Menin  
Universidade Estadual Paulista

---

**Membro Titular:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Telma Pileggi Vinha  
Universidade Estadual de Campinas

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

Ao Sávio, que fora muitas vezes meu motivo para pensar em desistir, mas fora, ao mesmo tempo e em intensidade superior, meu motivo – maior – para continuar.

## AGRADECIMENTOS

*“Que eu floresça onde Deus me plantar!”*

(autor desconhecido)

Li esta frase, escrita em uma lousa, numa sala de aula que estava prestes a receber pais e mães para a primeira reunião daquele ano. Era 1999.

Nunca mais ela saiu de minha memória. Talvez pelo fato de acreditar nisso: o plantio de Deus só terá frutos se houver o agir da pessoa.

Creio em Deus que me gerou e plantou primeiro em mim um desejo de Amor. A Ele minha gratidão, eterna gratidão, por tantos outros plantios, que incansavelmente faria em mim, inclusive através de outras pessoas.

Agradeço a minha amada mãe, que plantou em meu coração, de um jeito tão humilde, várias sementes de valores que fizeram de mim quem eu hoje sou e quem ainda quero me tornar. Ela, como uma frondosa árvore, resistiu e resiste a tantas tempestades e permanece ali forte e viçosa, dando-nos, mesmo depois de tanto tempo, o fruto que precisamos e o alento que nos é necessário.

Agradeço a meus irmãos, (por ordem cronológica para não ser injusta) Fábio, Simone e Soraia, que regaram diariamente as tantas sementes já plantadas por mamãe e que também plantaram tantas outras, cheias de pés e mãos sujas de terra e muitas brincadeiras no quintal. Meus irmãos plantaram em mim uma nova semente: a da certeza de que o amor de família e que ele poderia crescer ainda mais, com a chegada de gente grande e pequena.

Meu obrigado a meu grande amor, Heber. Que com seu olhar plantou em mim a semente do AMOR. Semente simples, mas que precisa de cuidado diário e, muitas vezes, poda. Ensinou-me que é na simplicidade que está a felicidade e que é através do tempo (não tem outro jeito!) que as sementes frutificam. Do nosso amor, nossa mais bela semente, o Sávio. Que mesmo tão pequeno, já tanto plantou em mim... a paciência, a persistência e a pureza.

Agradeço também à família que meu marido me deu, eles plantam em mim a semente da simplicidade e da presença.

Uma gratidão, gigante também, à minha querida orientadora Luciene, que mais

que orientadora, é amiga. Ela plantou e planta tanto em mim, com ela tantas aprendizagens, tanto crescimento. Mas de todos os plantios, o mais importante foi – e é – o de acreditar em mim. Semente ainda pequenina, que brota a cada conquista, e que ainda precisará de muito cuidado para crescer.

Quero agradecer também ao professor dr. José Maria Avilés Martínéz que, antes de ser coorientador, foi mais um dos que plantaram a semente do desejo da busca, da pesquisa e do saber.

Talvez sem saberem, ao longo do caminho, as professoras dras. Telma e Maria Suzana plantaram em mim a semente da admiração - por elas (tanto pelo que sabem – e partilham – quanto pelo são – e fazem-nos sentir). Um agradecimento especial pelo olhar tão detalhado e cuidadoso com nossa pesquisa.

Gratidão a duas amigas-irmãs, Sandra e Luciana, que plantaram em mim a certeza de que família não é só a de sangue, de que família pode ir além dessas convenções. Plantaram em mim as sementes da escuta e da partilha, que são muito bem cuidadas por elas a cada encontro. Meu desejo é que eu possa ser aos outros o que ambas são para mim.

Outros irmãos pertencem a essa família, Raul e Darlene. Plantam em mim, talvez sem se darem conta, a semente da persistência, do comprometimento e da responsabilidade. São sementes ainda, que quero muito que se tornem, em mim, a árvore grande que já é neles.

Tem uma semente em mim com sotaque diferente, que traz consigo uma doce luta pela educação em valores. Minha gratidão à Catarina, que arretada como ela só, não desiste nunca!

E toda família tem um caçula. Sei que não faz sentido, mas a família que escolhi tem vários. Tem vários caçulas não por serem os menores, mas por serem aqueles que plantam em mim o desejo de cuidar e ver crescer: Natália, Larissa, Vitor, Ana Luiza, Fabiano, Lídia, Fernanda, Talita.

Gratidão, também, àquela que plantou em mim o sonho por uma Educação com sentido e comprometimento e que me deu a certeza de que isso só dependia de mim, Giselda.

Seria injusta se não agradecesse as tantas professoras-amigas que plantaram e ainda plantam, em mim, a semente de grupo. Uma semente sozinha pode crescer, mas se estiver junto a outras formarão um belo jardim: Giselinha, Simone Vechi, Daniele, Val, Soraia (agora como professora!), Lilian, Ceci, Cecilia, Joyce, Andréa,

Simone Mesquita, Elaine, Ivanilze, Adriana, Bia, Miris, Marta, Ariana. Essa semente tem outras forças também: Carla, Valéria, Jussara, Bernardo, Jaque, Bianca e Mari.

Antes de concluir, meu agradecimento àqueles que cultivam junto a mim, dia-a-dia, tantas sementes, que cuidam de tantas outras sementes, que se tornarão outras sementes... um cultivo sem fim: Padre Aramis, Patrícia, Paula, Elis, Claudia, Jumara e Mirielly.

E, por fim, meu MUITO OBRIGADA aos meus tantos alunos que plantaram em mim muito mais do que eu podia imaginar. Cada semente, aqui, continua germinando, para conseguir no futuro ser como eles!

Só desejo uma coisa: que as sementes em mim, generosamente plantadas por tantas pessoas, possam florescer, onde Deus me plantar!



“É de fundamental importância evitar a barbárie (moral), o que significa dizer que a formação moral deve ocupar o lugar central na educação”

(GOERGEN, 2007, p. 745)

## RESUMO

O bullying, dentre tantas situações de violência, tem gerado preocupação, em educadores, pais e, também, no Poder Público, que sancionou a Lei Antibullying (13185/2015) e que foi incorporada, mais recentemente, à LDB. Tal lei não inaugura o combate a esse tipo de violência, mas instaura a necessidade e urgência de se compreender melhor o fenômeno e os mecanismos psicológicos que o envolve, já que aponta para a urgência de se organizar práticas de prevenção e intervenção em instituições educativas, como a implantação de SAIs (Sistemas de Apoio entre Iguais), que têm sido avaliadas por diferentes investigações como mais eficazes para essa função de combater o bullying. Assim, a presente pesquisa, de caráter exploratório, teve como objetivos comparar o modo de adesão a valores morais – o respeito, a justiça e a solidariedade – entre três grupos de jovens: alunos membros de Equipes de Ajuda e alunos que não são membros de Equipes de Ajuda em escolas com a implantação deste SAI, e alunos de escolas que não tem as Equipes de Ajuda implantadas; verificar se a adesão ao valor do respeito em situações hipotéticas de bullying está mais relacionada à adesão ao valor da justiça ou da solidariedade; verificar se existe diferença nessa relação para supostas situações de respeito em que há bullying e em que não há; e, por fim, analisar se há diferenças nas respostas em relação ao gênero. Nossa amostra, escolhida por conveniência, contou com a participação de 2513 adolescentes do Fundamental II, de escolas particulares do estado de São Paulo. Ela foi composta por três grupos, sendo 131 alunos, escolhidos intencionalmente por serem membros das Equipes de Ajuda (SAIs), 1235 que não são membros das Equipes de Ajuda, mas são alunos de escolas onde este SAI foi implantado e 1147 alunos de escolas que não tem as Equipes de Ajuda implantadas. Para atender aos objetivos, o instrumento utilizado foi um questionário, composto por perguntas fechadas e dividido em duas partes. A primeira englobou questões de caracterização, na qual se inseriu também a frequência de bullying e a variável participar ou não das Equipes de Ajuda. A segunda parte contou com uma adaptação do instrumento validado pela Fundação Carlos Chagas que investigou a adesão aos valores morais da justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática, através de situações. Os dados apontaram que os alunos participantes de Equipes de Ajuda apresentaram-se em níveis de melhor adesão aos valores em questão e que a adesão ao valor do respeito está mais relacionada ao valor da solidariedade do que da justiça. As análises com relação ao gênero apontaram que são as mulheres que compõem a maioria daqueles que fazem parte das Equipes de Ajuda. Se pesquisas diversas apontam a falta de valores morais em situações de bullying, essa pesquisa veio somar-se aos esforços de se compreender a adesão aos valores morais em adolescentes, bem como de apresentar uma estratégia eficaz de fomentar tais valores nos jovens que atuam de maneira protagonista na convivência e, também, naqueles que participam de ambientes onde os SAIs estão implantados.

**Palavras-chave:** Valores morais. Desenvolvimento moral. Bullying. Sistemas de Apoio entre Iguais.

## ABSTRACT

Bullying, among so many situations of violence, has generated concern, among educators, parents and, also, in the Public Power, which sanctioned the Anti-Bullying Law (13185/2015) and was most recently incorporated into LDB. Such law does not inaugurate the fight against this type of violence, but it establishes the need and urgency to better understand the phenomenon and the psychological mechanisms that surround it, since it points to the urgency of organizing prevention and intervention practices in educational institutions, such as the implementation of SAIs (Peer Support), which have been evaluated by different investigations as an effective way of combating bullying. Thus, the present exploratory research aimed to compare the way of adhering to moral values - respect, justice and solidarity - among three groups of young people: students who are members of Help Teams and students who are not members of Help Teams in schools with the implementation of this SAI, and students from schools that do not have the Help Teams implanted; to verify if adherence to the value of respect in hypothetical situations of bullying is more related to adherence to the value of justice or solidarity; check if there is a difference in this relation to supposed situations of respect in which there is bullying and in which there is not; and, finally, to analyze if there are differences in the answers regarding the gender. Our sample, chosen for convenience, had the participation of 2513 adolescents from Elementary II, from private schools in the state of São Paulo. It was composed of three groups, 131 students, intentionally chosen to be members of the Help Teams (SAIs), 1235 who are not members of the Help Teams, but are students from schools where this SAI was functioning and 1147 students from schools you do not have Help Teams deployed. To meet the objectives, the instrument used was a questionnaire, composed of objective questions and divided into two parts. The first included questions of characterization, in which also included the frequency of bullying and the variable to participate or not of the Help Teams. The second part had an adaptation of the instrument validated by the Carlos Chagas Foundation, which investigated adherence to the moral values of justice, respect, solidarity and democratic coexistence through situations. The data showed that the students participating in the Help Teams were at levels of better adherence to those values and that the adherence to the value of respect is more related to the value of solidarity than of justice. Gender analysis has pointed out that it is the women who make up the majority of those who are part of the Help Teams. If several researches point to the lack of moral values in bullying situations, this research has added to the efforts to understand adherence to moral values in adolescents, as well as to present an effective strategy to nourish such values in young people who have a protagonist way of acting in the coexistence and also in those who participate in environments where SAIs are implemented.

**Keywords:** Moral values. Moral development. Bullying. Peer Support.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Investigações conduzidas em torno do bullying, seus mecanismos psicológicos e intervenções ao problema.....	103
--	-----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Adesão aos valores no grupo formado pelos alunos das EAs.....	122
Gráfico 2 - Adesão aos valores no grupo formado pelos alunos não membros das EAs, mas pertencentes a escolas com este SAI implantado .....	124
Gráfico 3 - Adesão aos valores no grupo formado pelos alunos de escolas que não tem as EAs implantadas.....	125
Gráfico 4 - Relação entre adesão (em categoria P3) ao valor do respeito em situações com bullying e aos valores da justiça e da solidariedade .....	131
Gráfico 5 - Relação entre adesão (em categoria P3) ao valor do respeito em situações sem bullying e aos valores da justiça e da solidariedade .....	132
Gráfico 6 - Associações entre os gêneros na adesão aos valores do respeito, da justiça e da solidariedade .....	134

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Grupos pesquisados e envolvimento em situações de bullying .....	120
Tabela 2 - Grupos pesquisados e a adesão em P3 aos valores de respeito, justiça e solidariedade .....	127
Tabela 3 - Relação entre adesão (em categoria P3) ao valor do respeito em situações com bullying e aos valores da justiça e da solidariedade.....	130
Tabela 4 - Relação entre adesão (em categoria P3) ao valor do respeito em situações sem bullying e aos valores da justiça e da solidariedade.....	131

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEP - Conselho de Ética e Pesquisa

COPPEM - Congresso de Pesquisas em Psicologia e em Educação Moral

EAs – Equipes de Ajuda

FCLAr – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

GEPEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PROEPRE - Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental

SAIs - Sistemas de Apoio entre Iguais

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

MEMORIAL .....	16
1 INTRODUÇÃO .....	25
2 UM PROBLEMA QUE “FERE O CORAÇÃO”: O BULLYING ANALISADO COMO UM PROBLEMA MORAL .....	28
3 ANTES DE UMA EDUCAÇÃO MORAL... UMA REFLEXÃO MORAL .....	46
4 O QUE FALTA QUANDO O BULLYING ESTÁ PRESENTE: RESPEITO, JUSTIÇA, SOLIDARIEDADE? .....	59
4.1 [...] Faltarão o respeito?.....	63
4.2 [...] Faltarão a justiça? .....	67
4.3 [...] Faltarão a solidariedade (ou generosidade)? .....	74
5 UM PROGRAMA PARA “VIVER” O RESPEITO, A JUSTIÇA E A SOLIDARIEDADE NO COMBATE AO BULLYING .....	81
5.1 Os Sistemas de Apoio entre Iguais – SAIs.....	90
6 MÉTODO.....	101
6.1 A pesquisa.....	102
6.2 Os problemas de pesquisa e os objetivos .....	105
6.2.1 <i>Objetivos:</i> .....	106
6.3 A amostra .....	107
6.4 A variável “Pertencer às Equipes de Ajuda – Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIs)” .....	107
6.5 O instrumento .....	112
7 RESULTADOS .....	119
7.1 Caracterização dos participantes da pesquisa da amostra .....	119
7.2 Os resultados .....	119



7.3 Modo de adesão aos valores nos três grupos pesquisados.....	121
7.4 Relação entre a adesão ao respeito e à solidariedade e ao respeito e à justiça .....	129
7.5 Gênero .....	133
8 ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	136
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	155
REFERÊNCIAS.....	159
APÊNDICES.....	175
Apêndice A - Parecer Consubstanciado do CEP .....	175
Apêndice B – Carta aos Diretores das Escolas participantes.....	178
Apêndice C - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE .....	180
Apêndice D – Instrumento .....	182
Apêndice E – Tabela: Associação entre grupos e adesão ao respeito, a justiça e a solidariedade .....	187
Apêndice F – Tabela: Associação entre gênero e adesão aos valores .....	189
Apêndice G – Gráficos de comparação entre a adesão ao respeito em situações com bullying e a solidariedade .....	190
Apêndice H – Gráficos de comparação entre a adesão ao respeito em situações sem bullying e a solidariedade .....	195
Apêndice I - Gráficos de comparação entre a adesão ao respeito em situações com bullying e a justiça .....	200
Apêndice J - Gráficos de comparação entre a adesão ao respeito em situações sem bullying e a justiça .....	205

## MEMORIAL

Livros infantis nem sempre são, somente, para crianças. Eu diria que quase nunca são. Eles muito me ensinam. E eis que eu, já acima dos meus 20 anos, recebo um livro chamado “*Mania de Explicação*”, de Adriana Falcão<sup>1</sup>, que conta a história de uma garota que queria explicar tudo. O livro, de um jeito muito divertido, porém sábio, apresenta, para todas as coisas, uma explicação. Ah! “EXPLICAÇÃO é uma frase que se acha mais importante do que a palavra<sup>2</sup>”, dizia ela.

Lembro-me de ter ganhado esse livro, porque a pessoa que me dera, uma grande e especial amiga, acredita que o livro me definia em “AMIZADE”, que “é quando você não faz questão de você e se empresta para os outros”.

Lembro-me de, durante os primeiros dias, ter tentado entender isso, porque para mim não havia outra definição de amizade que não fosse essa. Como seria possível alguém não ser assim? E então, entendi que as pessoas são diferentes, muito diferentes. Pensam diferente, julgam diferente e agem diferente. Apesar dessa compreensão tinha um desejo imenso, diria que até utópico, de que as pessoas, todas, pudessem ser assim: “para – também – os outros!”.

Esse desejo era meu, mas não me pertencia. Pertencia ao mundo que necessitava (e necessita) – urgentemente – de relações mais justas, empáticas, tolerantes, respeitadas e generosas. E algo eu precisava fazer. Não sabia como. Mas precisava fazer. Sei que seria POUCO, que segundo a menina do livro “é menos da metade”, mas se, unida a mais pessoas que desejassem o mesmo, poderíamos fazer MUITO, que “é quando os dedos da mão não são suficientes”. Essa sou eu hoje, na área da Educação, que acredita, como diria Paulo Freire, que ela “não transforma o mundo, Educação muda pessoas, pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1999, p. 84).

E se, como a linha teórica que me baseio pressupõe, o processo é mais importante que o resultado, vamos a ele.

Maio de 1979. Dia 6. Era um domingo frio. E eu, nada planejada, mas jamais não amada, chegava. Minha família já era composta por papai Sebastião,

---

<sup>1</sup> FALCÃO, Adriana. *Mania de Explicação*. Ilustrações Mariana Massarani. São Paulo: Moderna, 2001. (ISBN: 85-16-02944-1)

<sup>2</sup> Essa e todas as citações (em itálico e entre aspas) que se seguirão neste memorial, referem-se ao livro *Mania de Explicação*, de Adriana Falcão (ilustrações Mariana Massarani). São Paulo: Moderna, 2001. Não há referências às páginas pelo fato do livro não as possuir de maneira impressa.

caminhoneiro, mamãe Ivone, dona de casa, Fábio, com 4 anos, e minha irmã (como costumamos dizer, gêmea comigo por um mês) de apenas 11 meses. E 6 anos depois, enfim, nossa família estaria completa com a chegada da Soraia, a caçula.

Esse foi o colo que Deus me plantou, o porto seguro que iria me sustentar. E antes de continuar: sim, eu acredito em Deus.

Mamãe, mulher forte, admirável, de pouco estudo. Seus pais permitiram que estudasse apenas até a 4ª série. Para ajudar nas despesas da casa, teve de ir cedo ao trabalho, nas tecelagens que levavam a economia da cidade adiante. Trabalhou até se casar e 11 meses depois tornara-se mãe.

Papai, homem humilde e sonhador. Como mamãe, também pouco estudou. Trabalhou em tecelagens, mas lá não era feliz. Sua alegria e sua realização estavam diante de um volante. Por vezes, volante de ônibus, mas sua paixão era o volante do caminhão, era a estrada. Dizia que se lá “morresse, morreria feliz!”

Apesar de ambos terem pouco estudo, sempre exigiram de nós frequência às aulas, responsabilidade com os estudos e, se possível, boas notas. Notas abaixo da média não eram toleradas, de maneira alguma.

Frequentamos, como era possível na época, escolas públicas municipais e estaduais.

Via meus irmãos irem à escola e sonhava com a chegada desse dia. Não sabia o que seria, mas imaginava ser um lugar bom, pois eles diziam gostar de lá, tinham amigos além daqueles “da rua” que eu também tinha. E eu imaginava que lá poderia deixar de ser a eterna “café com leite”.

O 1º dia de aula chegou. A escola era a EMEI Maracá<sup>3</sup>, que ficava na praça frente à casa onde morávamos. Ali começava a minha história com a Educação. Fiquei encantada com tudo. Era uma mulher desconhecida que se tornou muito querida em minha vida, Tia Darci, que vejo até hoje. Amigos que, igual a mim, lançavam-se num mundo desprotegido. Com eles todos, novas relações. Novas possibilidades. Mais a sala de aula, tudo dividido, partilhado. Mais o parque com poucos brinquedos, mas com o vazio necessário à imaginação.

Os anos se seguiram e eu continuei encantada. Um encantamento que me motivava a fazer daquele espaço, um espaço de busca.

---

<sup>3</sup> Escola Municipal de Educação Infantil (no município de Americana).

Gostava de sentar nas primeiras carteiras, fazia tudo com empenho e – o tão cobrado pelas professoras da época (e por quê não dizer, pelas de hoje também?) – capricho. Estudava e estudava. Isso rendeu-me medalha de 1ª aluna da sala, do 1º ao 3º ano, ininterruptamente. Só não ganhei no 4º ano, pois como ganhava todo ano, optaram por oferecê-la a um colega de turma que sempre ficava em 2º lugar.

Tínhamos nossos deveres de ajuda nas tarefas de casa. Quando estudávamos pela manhã, ao chegar em casa, almoçávamos todos juntos; em seguida, tínhamos de lavar a louça, depois fazer a tarefa da escola e só então estávamos liberados para brincar. Havia uma exceção. Sábia exceção. Estávamos liberados da louça quando tínhamos de estudar. Digo sábia, não pelo desejo de boas notas, mas porque de uma maneira não consciente, certamente, mamãe nos ensinara com essa ressalva que “a escola (ou o estudo) era um valor importante!”.

Como era boa aluna, quando estava na 5ª série, lembro-me de uma amiga da minha mãe pedir para eu dar aulas particulares a seu filho, que cursava a 2ª série, com o intuito de auxiliá-lo em seu processo de alfabetização. Uma avaliação estava próxima e, nas primeiras, suas notas tinham sido desastrosas. Sem pensar muito e cheia de medo, disse que o ajudaria, pelo fato de AJUDAR apenas. Ele ia em casa todas as tardes e eu, uma criança de 10 anos de idade, o ajudava. Emocionante foi quando, ao receber o resultado da prova seguinte, vimos sua nota melhorar consideravelmente. Por conta disso, sua mãe pediu que não fosse uma ajuda pontual, mas que o acompanhasse. Então, continuamos. Ajudava-o a ler, escrever, a fazer as tarefas e, também, a estudar para as provas. Nunca falamos sobre como esse trabalho seria pago. Não me interessava. Mas depois de um mês ela trouxe-me um valor (simbólico). Dei todo o dinheiro à mamãe que cuidava de nossa casa, pois papai – quase – sempre estava fora. Naquela época, a vida era muito difícil. Uma parte desse dinheiro comprei um vestido mostarda, estilo jardineira, que o guardo, perfeitamente, em minha lembrança (Ah... “LEMBRANÇA é quando, mesmo sem autorização, o seu pensamento reapresenta um capítulo”).

Nos anos seguintes, outras crianças pediram minha ajuda. Ajudei-as também, mas já não mais diariamente. Durante o Fundamental II, também dava aulas aos meus amigos de sala. Em véspera de provas minha casa tinha sempre umas crianças a mais, que iam estudar comigo. Mamãe me ensinou fazer uma “vitamina” de leite e limão (colhido do limoeiro no fundo do quintal), que ficou famosa entre a turma da escola.

Mamãe, novamente digo que “inconscientemente”, ensinou-me que sempre teríamos responsabilidades uns com os outros, que se não fizesse a minha parte, alguém ficaria sobrecarregado. Disse-me, sem necessariamente ter dito, que o “estudo” era importante e que ele nos levaria onde ela não pôde ir. E aquele garotinho, meu primeiro aluno, também me ensinou que a melhor forma de se aprender nem sempre será aquela que você simplesmente ouve o que o professor, um adulto, tem a ensinar. Ele era uma criança. Eu também. Ele aprendeu. Eu também. Eu ensinei. Ele também.

Em dezembro de 1991, uma fatalidade, papai tragicamente se foi. Apesar de sua constante ausência por conta do trabalho que nos sustentava, ele deixou um espaço em nossa família que pertencia somente a ele. Ficou a SAUDADE que “é quando o momento tenta fugir da lembrança para acontecer de novo e não consegue”. Mamãe reuniu os quatro filhos e nos disse que “agora éramos nós, teríamos de nos apegar a Deus e Nossa Senhora e seguir adiante e eu, viverei por vocês” (palavras dela que ecoam até hoje em nós... embora hoje sejamos “nós por ela!”). Mamãe, que teve de ir ao trabalho para nos sustentar. O ano seguinte sim, foi mais um ano difícil. Talvez o mais difícil. Mas como diria a garotinha do livro que tinha uma explicação para tudo, “DIFICULDADE é a parte que vem antes do sucesso”. Neste ano, especificamente, todos os meus irmãos estudavam no período da manhã e somente eu a tarde. Com isso, aos 12 anos, tinha de ser, além de estudante, dona de casa. Deixava a casa toda limpa e organizada, inclusive com o almoço pronto para meus irmãos que chegariam. Um ano de manhãs de SOLIDÃO que “é uma ilha com saudade de barco”, mas de muitas descobertas sobre mim e sobre o que era capaz de fazer.

Paralelo a meu caminhar escolar, participava de uma paróquia salesiana, cujo padroeiro é São João Bosco. Um padre italiano (1815-1888) que se tornara santo, pelo seu exemplar caminhar. Não ficava dentro das igrejas, ia às ruas procurar meninos órfãos para deles cuidar. Acolhia-os, dava-lhes comida, abrigo, amor e uma família. Ensinava-lhes uma profissão e, quando preciso, lutava pelos direitos deles em “brigas” com seus patrões. Sua forma de educar esses meninos me encantava. Mesmo sem conhecê-lo, admirava-o. E tinha uma CERTEZA, que “é quando a ideia cansa de procurar e para”: assim queria ser. E Ele fundou uma Congregação, a Salesiana, que tinha princípios específicos na forma de se viver a Espiritualidade e de se educar jovens. A experiência de grupo era fundamental nessa formação, como ele dizia “educa-se mais um jovem num pátio, do que dentro da sala de aula”. E, desta

convivência, viriam o que nos era fundamental: o conhecimento de si e a descoberta do valor do outro, o incentivo ao protagonismo e o exercício da liderança. Falar desse aspecto, academicamente secundário (ou até dispensável), é essencial na construção desse memorial, uma vez que é pedra fundamental em meu processo de formação humana.

Após os anos no Fundamental, cursei o Ensino Médio Técnico numa escola que tinha um lema que me encantava: Liberdade com Responsabilidade. Encantava-me, pois, então, percebi que a escola que eu já gostava poderia ser melhor. Melhor não somente no sentido acadêmico, mas também em dar-nos asas para podermos voar, assumindo os trajetos escolhidos. Continuei cuidadosa com os estudos, mas agora podendo escolher coisas que antes não podia, inclusive a ausentar-me de aulas (com a ciência do professor) para conversar com alguém que precisava desabafar. Antes não podia? Até isso a garotinha do livro me explicou, “ANTES é uma lagarta que ainda não virou borboleta”.

E a época da graduação chegou. Queria fazer Psicologia, mas além de não termos condições de me manter em outra cidade, mamãe não me deixou ir além. Disse-me que escolhesse algo na faculdade da minha cidade. Minha intuição era que, apesar de querer Psicologia, deveria fazer Pedagogia. E a INTUIÇÃO é sábia, afinal como definiu a garota do livro “é quando seu coração dá um pulinho no futuro e volta rápido”.

Iniciei a Pedagogia. A princípio não me encantei. Muita teoria, nada prático. Até que no 3º ano fui para o estágio. Então vi, diante dos meus olhos, o que a teoria havia me ensinado. Sim, vi muito mais. E percebi que ali era meu lugar: na escola.

Com o término da graduação, no início do ano de 2000, assumi uma sala de Educação Infantil, para crianças de 4 anos, numa escola construtivista. Uma situação inicial, mostrou-se por onde deveria trilhar. Entreguei meu caderno com o plano de aulas para minha coordenadora que, no dia seguinte, devolveu-me cheio de anotações. Entregou-me em mãos e antes que eu pudesse abri-lo disse-me “lembre-se que todas essas anotações são trocas”.

Não sabia o que aquilo queria dizer, mas ao abri-lo entendi: muitas anotações questionando-me sobre objetivos em atividades – confesso – sem significado algum, outros escritos sugeriam atividades que pudessem ser criadas pelas crianças e não somente executadas. Convidou-me para fazer um curso sobre o PROEPRE, em Campinas, na Unicamp. Aceitei.

Trabalhava de manhã numa brinquedoteca, caminhava 30 minutos para chegar nesta escola, almoçava em 15 minutos e lecionava no período da tarde. Apesar de (ops... “APESAR é uma dificuldade que não é grande o suficiente”) desses horários corridos, comecei o curso.

Ali começara o caminho na Educação que – realmente – acreditava. O PROEPRE – Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental – fundado pela professora Dra. Orly Zucatto Mantovanni de Assis, da Faculdade de Educação-UNICAMP, é baseado na teoria de Jean Piaget e apresenta rotina, estratégias e intervenções em aula para estimular o desenvolvimento infantil e a construção das estruturas cognitivas. O curso sugeria práticas muito bem fundamentadas e ali percebi que essencial ao professor era compreender o desenvolvimento infantil. Neste curso de 240 horas tive meu primeiro contato com as ideias de Piaget sobre Desenvolvimento Moral. Vi relatados em nossas aulas, as situações que eu vivia junto a meus alunos e não sabia como intervir. Os conflitos em minha sala não mudaram ou deixaram de existir, mas eu mudei. Mudei meu jeito de compreender cada um deles e meu jeito de intervir.

No ano seguinte, em 2001, a coordenadora da Educação Infantil do colégio Salesiano que estagiei no último ano da graduação, Giselda, convidou-me a voltar. Neste ano trabalhei como auxiliar de coordenação. Tínhamos muitas conversas e partilhas: eu de todos meus olhares sedentos e ela de tudo o que vivera nos 25 anos de Educação.

Neste ano também, fui convidada pela professora Luciene R. Paulino Tognetta a ser monitora do curso do PROEPRE que ela ministraria e, ao ser monitora, fiz o curso novamente. Neste mesmo ano, monitorava o curso no período da tarde e à noite fazia outro que ela também ministrava, chamado “Moral, Ética e Afetividade no ambiente escolar”. Esse assunto muito despertava meu INTERESSE, que “é um ponto de exclamação ou interrogação no final do sentimento”. Sim, era assim que me sentia ao final de cada aula, com pontos de exclamação pelas “descobertas” feitas, mas com muitos mais pontos de interrogação pelas – tantas descobertas – que AINDA viriam... “AINDA é quando a vontade está no meio do caminho”.

Não, eu não estava no meio do caminho. Estava no início.

Em 2002, saí do cargo de auxiliar e assumi uma turma na Educação Infantil. Ali ficaria até 2012. Resolvi participar, como aluna ouvinte, de uma disciplina sobre a teoria piagetiana, na pós-Graduação da Faculdade de Educação, na Unicamp, com a

professora Orly. Neste ano também, fiz o curso do PROEPRE para Ensino Fundamental. E a noite, monitorava o curso da professora Luciene e que eu havia cursado no ano anterior.

No ano de 2003, continuei a monitorar os cursos, agora em outras cidades, Itapira e Jaguariúna. E em 2004, voltei a monitorar o curso em Campinas.

Por que falar de tantas monitorias? O que isso teria de importante num memorial? O fato é que a cada curso monitorado, era mais um curso feito, novamente textos lidos e estudados e muitas – mas muitas – aprendizagens.

Em 2004, também fiz como ouvinte uma disciplina da pós que havia sido inaugurada sobre Desenvolvimento Moral. Pude ver que o que eu estudava tomava uma dimensão muito mais profunda e acadêmica.

Continuei fazendo diversos cursos na área da Educação. Em 2006 e 2007 foram os únicos anos que não estive inserida em curso ou formação alguma. Parada esta, necessária para organizar o casamento e adaptar-me a nova vida. Porém, isso me incomodava, não conseguia ver-me dentro de um ambiente escolar sem estar inserida em estudos que colaborassem para meu trabalho. Embora essa “parada” tenha sido uma decisão necessária e consciente, sentia, sim, certa CULPA que “é quando você cisma que podia ter feito diferente, mas geralmente não podia”.

Meu marido, sabiamente, no final de 2007, me disse: “você precisa voltar a estudar! Isso faz parte de quem você é!”.

Ele tinha toda razão. Fazia sentido para mim. E então, em 2008 e 2009 fiz o curso de pós-graduação “As relações interpessoais na escola e a construção da autonomia moral”, em Campinas. Como – quase – sempre, monitorei o curso, ao mesmo tempo que o integrava enquanto aluna. E, de 2012 a 2014, ministrei aulas neste mesmo curso de pós, na disciplina de “Expressão de sentimentos na escola”.

Dentre os tantos cursos, formações que eu participei, vale ressaltar que em 2009 e 2011, houve o COPPEM – Congresso de Pesquisas em Psicologia e em Educação Moral.

Em 2013, enfim, entrei no GEPEM II – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação MORAL, ao conseguir, com muita insistência, uma troca de período no trabalho. Nessa troca, fui transferida para o Fundamental I, onde comecei a lecionar para o 1º ano do Ensino Fundamental. Houve no colégio que trabalho, neste ano, o curso de “Formação de personalidades éticas na escola” para professores de todos os seguimentos, que também pude colaborar como monitora. No ano seguinte, devido



à grande aceitação por parte dos professores, o curso foi repetido e, novamente, monitorei-o.

Integrei o GEPEM I em 2014 e assumi diversos trabalhos de formação para professores e assessorias na área da Moral, nas cidades de Cosmópolis, Hortolândia, Marília e São João da Boa Vista. Houve o COBEM – Congresso baiano em Educação Moral, no qual ministrei 2 oficinas.

Em 2015, minha primeira publicação, “Conflitos na escola: o desafio para aqueles que pretendem formar para a autonomia”, que integrou, enquanto capítulo, o livro “Psicopedagogia: reflexões sobre família e escola”, em que apresentamos a pesquisa realizada na pós-graduação. Neste ano também colaborei com a produção de um Guia Didático chamado “Os medos que a gente tem”, com a professora dra. Luciene Regina Paulino Tognetta. E, mais uma vez, estive envolvida em assessorias e em formações de professores nas cidades de Americana e Hortolândia. Realizei oficinas no Seminário “Essas crianças de hoje...”, na Unesp em Araraquara e, também, duas palestras em Feira de Santana-BA, no I Workshop “A convivência ética na escola.

Em 2016, participei da “Implantação de um Programa de Convivência na escola”, junto a rede municipal de Paulínia, de março a dezembro, em formações quinzenais com professores, acompanhamento de atividades dos alunos, reuniões com a gestão, formação para pais. E colaborei na implantação de Redes de suporte entre iguais – “Equipes de Ajuda na escola”, que faz parte do mesmo programa, na cidade de Campinas. Também estive envolvida em formações nas cidades de Nova Odessa, São João e Hortolândia. Participei do “IV Congreso Internacional en contextos psicológicos educativos y de la salud”, na cidade de Almeria, Espanha, no qual apresentamos nosso trabalho sobre adesão a valores morais. Pudemos também fazer uma visita técnica em escolas que participam da Red de Escuelas para a paz, na Junta de Andalucia. Publicamos, no European Journal of Education and Psychology – “La convivência escolar: um acercamiento multidisciplinar – volume II”, nosso trabalho com o título “Bullying: um estúdio sobre la adhesion a valores Morales y el protagonismo juvenil”. Participei do II Workshop em Feira de Santana “A convivência ética na escola”, no qual pude realizar uma oficina, apresentando a formação das Equipes de Ajuda no Brasil.

E foi neste ano que, no segundo semestre, ingressei no Mestrado em Educação Escolar, na Faculdade de Ciências e Letras – FCLar, na Unesp em Araraquara.

Lembro-me de, sabiamente, minha orientadora alertar a todos “a vida não para no Mestrado, tudo acontece enquanto vocês estiverem realizando-o”. Ela tinha razão. No final deste ano, o 1º semestre do Mestrado, após quase 7 anos de espera, descobrimos que o coração do Sávio pulsava em nós.

Por conta dessa gravidez, quis desacelerar. Desejava uma gestação tranquila, que não se adequava ao ritmo de estudo e trabalho que estava tendo. Mas, contrariando as expectativas, assumi um cargo novo na escola que trabalho, o de coordenação do Fundamental I. Mas insistia na ideia de desacelerar, então além do trabalho regular e das aulas do Mestrado, assumi poucos trabalhos referentes a formação, sendo apenas pontuais. No Seminário Internacional “Em busca da qualidade do clima e da convivência ética na escola” e “I Encontro Nacional de Alunos das Equipes de Ajuda” apresentei o trabalho “A implantação das equipes de ajuda”, durante a mesa “O trabalho com a convivência ética na escola: diferentes olhares”. Na revista Ibero, publicamos nosso (Tognetta; Knoener; Bomfim; De Nadai, 2017) trabalho “Bullying e cyberbullying: quando os valores morais nos faltam e a convivência se estremece” e, também, participei na Tradução e Revisão Técnica dos Cadernos de Formação das Equipes de Ajuda, para alunos e também para professores (Editora Adonis).

Sávio nasce em julho de 2017. Paro os estudos e o trabalho para assumir um novo papel, muito mais desafiador que qualquer um antes vivido. Mas que, numa intensidade muito maior, preenche-me no desejo de seguir adiante.

Em 2018 retomo os estudos, retomo as formações. E eis que num piscar de olhos, a pesquisa caminha para o fim.

A menina, aquela que tudo explicava, mais uma vez, sabe o que estou sentindo. O nome? ANSIEDADE, que “é quando faltam cinco minutos sempre para o que quer que seja”.

Cinco minutos, para aprender mais...

Cinco minutos, para ensinar mais...

Cinco minutos, para ver a escola que sonho – e as relações dentro dela – virarem realidade.

## 1 INTRODUÇÃO

*En 2012, tenía 16 años y vivía en Ciudad Real, España. Un día antes de que se quitara la vida su padre presentaba una queja ante el jefe de estudios por el “clima de violencia” que vivía su hija en este centro escolar. Nadie en su instituto vio nada. Hasta que ocurrió y entonces todos se acordaron de los insultos en el autobús escolar, en el instituto, en las redes sociales, las amenazas...*

*“Entendemos que este tipo de acontecimientos son un fracaso colectivo de toda la comunidad educativa y por extensión de la sociedad”, admitieron los orientadores de Castilla-La Mancha.<sup>4</sup>*

São casos reais. Acontecem. Família e amigos agora sofrem pela ausência. Mas sua dor fora tão maior, que não pôde suportá-la. E, no dia seguinte a seu sepultamento, os alunos todos fizeram 1 minuto de silêncio no pátio da escola. Um minuto apenas. E ela uma eternidade em silêncio para tratar as dores que o bullying lhe causara.

O bullying é composto por características que, juntas, dão a ele, além de sua natureza social, um caráter moral (TOGNETTA, 2010; TOGNETTA *et al.*, 2016), visto que, em situações nas quais há o menosprezo, a humilhação e a violência, estão ausentes os valores morais.

Como um fenômeno grupal (SALMIVALLI, 2010; SALMIVALLI; PEETS, 2010), o bullying pode ser conceituado como atos de violência, sejam elas físicas ou psicológicas, que são cometidos repetidamente, na presença de um público, com intenção de ferir alguém que, embora seja-lhe hierarquicamente igual, sente-se com menos valor (OLWEUS, 1993; DEL BARRIO, 2003; FANTE, 2005; AVILÉS MARTÍNEZ, 2006a; 2006b; TOGNETTA; VINHA, 2010).

Certamente, muitas pessoas diante de casos como o de Mônica, perguntariam “por que eles agem assim?”, “não compreendem a dor alheia?”, “e, se esses meninos sofrem, por que não procuram ajuda?” e, por fim, “os que assistem nada fazem?”. Tentar responder todas essas questões, à luz de pesquisas nacionais e internacionais,

---

<sup>4</sup> O relato foi retirado do site <https://blog.larocadelconsejo.net/2014/04/10-historias-de-bullying-que-deberias-contar-a-tus-scouts/>, e a história completa encontra-se em <https://bitacoraacosoescolarbullying.blogspot.com/2012/11/suicidio-por-bullying-acoso-escolar-en.html>, ambos acessados em 17 ago. 2018, às 8h52. A escolha deste relato seu deu não pelo fato de não haver brasileiros envolvidos, mas pela compreensão evoluída que os orientadores da escola tiveram sobre o caso.

foi nosso intuito no capítulo 1. Compreender as características do fenômeno, as ações e as motivações de todos os envolvidos faz-se necessário – e urgente. Veremos que muitos equívocos fazem parte da compreensão docente acerca do bullying (GONÇALVES, 2011). Portanto, se a compreensão é equivocada, as estratégias de intervenção poderão ser ineficazes.

O fato é que se uma das análises acerca deste fenômeno se direciona a compreendê-lo sob a ótica da moral, será preciso fazer uma reflexão tal como essa moral se dá. Poderia ela ser ensinada? Ou a aprendizagem da moral teria um caminho diferente? No capítulo 2, portanto, em um recorte apenas do que se construiu na história das ideias, trilhamos um caminho visando a compreensão sobre como sujeito pode tornar-se moral.

O capítulo seguinte aborda o segundo construto de nossa pesquisa, os valores morais. No entanto, serão conceituados aqueles que são objeto de nossa pesquisa: a justiça, a solidariedade e o respeito<sup>5</sup>.

Menin (1996, p. 61) afirma que “aprender a moral depende de descobri-la nas relações com os outros [...]”. E continua a autora: “só sendo solidário honesto com, agindo sobre, julgando alguém é que aprendemos a fazer bem tais coisas; isso só se aprende fazendo” (MENIN, 1996, p. 61). Assim, se a convivência na escola está fragilizada, será preciso fazer com que esses meninos e meninas convivam com um olhar mais respeitoso, justo e generoso entre si.

Como “viver a moral”? Como veremos, diferentes investigações já apresentam estratégias eficazes de combater a violência, pela COM vivência. Assim, o quarto capítulo traz o terceiro construto: a participação em Equipes de Ajuda (AVILÉS MARTÍNEZ, 2008). A implantação desses grupos no Brasil tem sido feita por um grupo de pesquisadores do Gepem – Unesp/Unicamp, coordenado pela professora Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta. Diferentes investigações que tratam da implantação dos SAIs, os Sistemas de Apoio entre Iguais (AVILÉS MARTÍNEZ, 2017) serão apresentadas para fundamentá-la como uma estratégia para o cuidado com a convivência em ambiente escolar e, conseqüentemente, para o cuidado (preventivo) em situações de intimidação.

---

<sup>5</sup> Tais valores, somados ao valor da convivência democrática, fizeram parte de uma pesquisa (TAVARES *et al*, 2016; TOGNETTA; MENIN, 2017), cujo objetivo foi verificar a adesão a tais valores, tendo por base a teoria da perspectiva social de Kolberg (1982). O instrumento, já validado com a participação de mais de 10 mil respondentes, foi por nós utilizado para a averiguação a qual nos propomos.

O capítulo seguinte tratará das questões metodológicas referentes a nossa pesquisa, cujo problema relaciona-se à educação e, também, à compreensão do fenômeno psicológico que explica a presença de relações entre determinadas virtudes, como a justiça e a solidariedade presente quando se age respeitosamente em uma situação de bullying. As justificativas para a escolha dessas virtudes, bem como a compreensão dessa “trama” será discutida e apresentada por nós.

Creemos que essa pesquisa que tem a interligação desses três construtos (Bullying, valores morais e participação em Equipes de Ajuda) poderá trazer-nos dados importantes para a compreensão do fenômeno, principalmente sobre a adesão aos valores morais, que se mostram ausentes em situações de intimidação. Sobre essa intenção Gini, Pozzoli e Hauser (2010) pontuaram a necessidade de se dar mais atenção aos estudos que relacionam o bullying e a moralidade, ao verificarem que aos autores dos maus tratos faltaria o que eles denominaram *compaixão moral*. Certamente, o que está presente neste conceito parece-nos bastante pertinente para fundar nossas discussões sobre as correspondências entre respeito X justiça X solidariedade.

Enfim, como afirmaria Goergen (2007, p. 745), “é de fundamental importância evitar a barbárie (moral), o que significa dizer que a formação moral deve ocupar o lugar central na educação”. E concluiria o autor: “é preciso saber se, efetivamente, a educação pode fazer algo nesse sentido”.

A escola pode – e deve – fazer algo. É urgente que a escola olhe para este fenômeno com atenção, ao compreendê-lo e seus personagens, suas motivações para que possa criar estratégias que incidam sobre o que tem lhe faltado: os valores morais. Isso para que mais e mais “orientadores educacionais”, como os que compreenderam o bullying como um fracasso da escola, possam se fortalecer na busca de soluções que façam outras Mônicas encontrarem na escola o cuidado, a acolhida, e não o sofrimento e a perda de seu bem maior.

## 2 UM PROBLEMA QUE “FERE O CORAÇÃO”: O BULLYING ANALISADO COMO UM PROBLEMA MORAL

*Quando L.B., 15 anos, entrou na adolescência, uma deformação em sua face direita, fruto de uma doença congênita, começou a motivar piadas por parte dos colegas, especialmente dos meninos. Elas foram se tornando mais cruéis. “Me chamam de feia, boca torta e até perguntam se eu estou grávida na bochecha”, conta a menina, que sofre sem nenhum amparo do colégio estadual onde estuda desde janeiro, em São Paulo. “Aproveitam para me humilhar quando os professores não estão olhando”, diz L.B., que tenta esconder seu rosto com o cabelo. Tímida e sem amigos, ela acredita que pode superar o problema submetendo-se a uma série de cirurgias plásticas, já programadas. As cicatrizes das humilhações que sofre todos os dias, no entanto, ficarão para sempre em sua memória.*

O título deste primeiro capítulo não é em vão.

Situações como a apresentada na epígrafe demonstram o quanto o bullying “fere o coração”. Diariamente, pessoas passam por situações parecidas, sofrendo em silêncio. Outras são as que planejam ações com a intenção de ferir. E outras ainda assistem a tudo isso sem, em sua maioria, agir.

O capítulo que se segue tratará das características deste fenômeno grupal (SALMIVALLI, 2010; SALMIVALLI; PEETS, 2010), que precisa ser compreendido, para além de se manifestar como um preconceito social, como um problema cuja gênese é moral (TOGNETTA; AVILÉS MARTÍNEZ; ROSÁRIO, 2016).

Os primeiros estudos e pesquisas acerca do fenômeno foram realizados por Dan Olweus entre os anos de 1978 a 1993, que apresentou os primeiros critérios para diferenciar esse tipo de violência daqueles conflitos e provocações entre iguais, que podem ser pontuais e característicos de relações interpessoais na infância e adolescência. Aconteceu, em seu país de origem, o suicídio de três crianças (entre 10 e 14 anos), tendo como causa o bullying, e que chamaram a atenção do governo norueguês. Devido à comoção social, bem como pela pressão dela advinda, foi criada a Campanha Antibullying nas escolas norueguesas, em 1993.

No Brasil, dois casos trágicos e específicos no período de um ano (2002-2003) trouxeram o tema à tona e, nos anos seguintes, outras tragédias continuaram a

acontecer<sup>6</sup>. Em 2005, Cleo Fante lança o primeiro livro sobre o tema no país, trazendo definições, características dos envolvidos e o Programa Educar para a Paz, como uma proposta para diminuir a violência nas escolas.

Devido ao pouco tempo, não da existência do fenômeno, mas de sua ciência e conhecimento por parte da sociedade, muitos equívocos são vistos sobre a compreensão do bullying e das estratégias para superá-lo.

Pairam sobre os educadores distorções e compreensões equivocadas sobre o fenômeno. Gonçalves (2011), por exemplo, verificou que cerca de 58% dos professores entrevistados pela autora em recente investigação, se utilizou de mídias diversas para informar-se sobre o bullying e, assim, parecem apresentar uma compreensão equivocada sobre o fenômeno. Sobre tal concepção, 82% dos professores conceituaram o bullying como qualquer violência ocorrida em ambiente escolar. E quando questionados sobre as ações de combate ao bullying, quase metade dos professores sugere a terceirização da intervenção. Apenas 11% deles se aproximaram do ideal (ainda que com salvaguardadas particularidades devido às especificidades do fenômeno), sugerindo um diálogo com os envolvidos.

Ainda no ambiente escolar, vê-se casos de bullying sendo considerados indisciplina ou incivilidade, supondo-se igualdades a naturezas distintas. Garcia (2006) pontua a indisciplina como as transgressões relacionadas às normas escolares e às propostas pedagógicas, enquanto a incivilidade relaciona-se ao rompimento das regras da boa convivência e não correspondem, assim, a problemas de bullying (TOGNETTA, 2005b).

Pois bem, primeiramente, é preciso compreender o que é bullying, suas características e de seus personagens, e os aspectos psicológicos que os envolvem,

---

<sup>6</sup> Em 2002, um garoto invadiu uma escola em Remanso (BA), matou duas pessoas, feriu outras duas <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0602200416.htm> e, em 2003, na cidade de Taíuva (SP), um ex-aluno de 18 anos adentrou o pátio da escola e atirou contra pessoas (uma delas não resistiu) e, em seguida, suicidou-se <http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,estudante-invade-escola-fere-a-tiros-9-pessoas-e-se-mata,20030127p4725>. No entanto, o caso mais conhecido aconteceu em Realengo (RJ), em 2011, onde um ex-aluno invadiu a escola, matou 11 pessoas e se suicidou <http://g1.globo.com/Tragedia-em-Realengo/noticia/2011/04/atirador-entra-em-escola-em-realengo-mata-alunos-e-se-suicida.html>. Neste mesmo ano, outros dois casos trágicos: no Pará, um aluno, vítima de bullying, matou seu agressor e, em Fortaleza, uma adolescente de 17 anos, que também se dizia alvo de agressões diárias, matou a agressora a facadas <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2011/06/bullying-e-cao-de-assassinato-de-adolescente-no-ceara-diz-suspeita.html>. O caso mais recente aconteceu em 2017, em Goiânia (GO), onde um garoto, que sofria bullying, atirou contra os colegas, em sala, matando dois deles e ferindo outros 4 adolescentes <https://g1.globo.com/goias/noticia/escola-tem-tiroteio-em-goiania.ghtml>.

para só então conseguir delimitar o caminho – eficaz – a seguir para sua superação. O termo vem do inglês “bully”, que significa “valentão” e é usado para caracterizar atos de violência física e/ou psicológica, que são praticados, repetidamente, por um uma única pessoa ou um grupo, com o objetivo de ferir ou intimidar outra pessoa (ou grupo de pessoas) (OLWEUS, 1993; DEL BARRIO, 2003; FANTE, 2005; AVILÉS MARTÍNEZ, 2006a, TOGNETTA; VINHA, 2010;)

Bullying apresenta algumas características bastante específicas e que, somadas, compõem esse tipo de violência tão cruel, por incidirem sobre o que a pessoa tem de mais valioso, as representações de si<sup>7</sup> (LA TAILLE, 2002b; TOGNETTA, 2005a; TOGNETTA; LA TAILLE, 2008). As características que a diferem de outros problemas de convivência podem ser assim destacadas:

1. Acontecem em relações entre pares;
2. Há um desequilíbrio de poder entre autor e alvo;
3. Há intenção de ferir;
4. São ações repetidas;
5. Acontece escondido aos olhos da autoridade;
6. Além do autor e do alvo, há espectador(es).

A primeira característica desse tipo de intimidação é a paridade. Ela ocorre entre pessoas de igual hierarquia, os chamados pares. Esse caráter colabora para a gravidade desse fenômeno, uma vez que o “outro” é peça fundamental na construção da identidade do ser humano (TAYLOR, 1997; RICOEUR, 2014). A resposta à questão “quem eu sou?” faz parte do processo de autodefinição do homem e, embora possa parecer-nos que essa resposta depende exclusivamente do indivíduo, Taylor (1997) sugere que seu sentido real só existirá se houver troca entre as pessoas. Quem seria esse outro? Por que o par? Foi na década de 30 que Piaget (1932/1994) afirmou que “a autonomia é um poder que só se conquista de dentro e só se exerce no seio da cooperação” e que o par é, necessariamente, o “outro” ao qual a relação de respeito se torna recíproca. O fato é que o impacto positivo de tais relações no

---

<sup>7</sup> As representações que o sujeito tem de si mesmo nunca serão neutras, são repletas de julgamento e são construídas pela influência de alguns fatores. São eles: o julgamento dos outros sejam eles positivos ou negativos, as pessoas a quem admirar, seus próprios sucessos e fracassos e as autoexpectativas. (LA TAILLE, 2006b).



desenvolvimento social e pessoal são minimizados significativamente quando as intimidações acontecem (SANCHEZ; ORTEGA; MENESINI, 2012).

Embora tenha a característica primeira de ocorrer entre pares, há, necessariamente, um desequilíbrio de poder (AVILÉS MARTÍNEZ, 2003; FANTE, 2005; OLWEUS, 2007; TOGNETTA, 2005b; TOGNETTA; VINHA, 2008) entre o autor de bullying e seu alvo, que pode ser um desequilíbrio físico ou psicológico, e por essa razão, do ponto de vista de sua explicação conceitual, o bullying não pode ser considerado um conflito, visto que não haveria nele um embate de forças. O autor, sagazmente, escolhe entre o grupo aquele que ele vê como mais frágil e, junto a isso, há também uma autoimagem fragilizada por parte do próprio alvo.

Este alvo frágil<sup>8</sup> (TOGNETTA; VINHA, 2008) pode ser alguém maior e mais forte que o próprio autor, porém a fragilidade a qual nos referimos não se trata de questões físicas, somente. Meninos e meninas que estão na mira do olhar do autor são sujeitos que não se veem com valor (OLWEUS, 1997), portanto, mais “fracos”. Del Barrio *et al.* (2005) afirmam que não é o alvo que é diferente, mas sim o grupo que o percebe e o classifica como tal. Nesse aspecto, Hodges e Perry (1996) sugerem que a autoestima os tornaria mais populares e sociáveis, diminuindo a possibilidade de serem intimidados. Mas é isso que lhes falta. Eles poderão ser tímidos, retraídos e diferentes aos olhos do grupo ao qual parecem não pertencer. Interessantemente, os personagens envolvidos em situações de bullying são aqueles que mais se preocupam com sua autoimagem (SAGONE; LICATA, 2009).

Algumas pesquisas (OLWEUS, 1997; SMITH; BRAIN, 2000) apontam evidências que outras características se correlacionam à vitimização em situações de bullying: crianças com maior grau de perseverança podem estar mais inclinadas a evitarem situações de vitimização.

Um estudo longitudinal realizado em 35 escolas do Reino Unido (COWIE *et al.*, 2002; SMITH *et al.*, 2004), durante dois anos investigou o porquê as vítimas continuarem sofrendo intimidações, enquanto outras escaparam de serem vítimas durante todo este tempo. Os alunos que relataram ter escapado utilizaram estratégias eficazes, como tentar fazer novos amigos e até mesmo fazer amizade com o autor. Já as vítimas contínuas apresentaram menor frequência na escola, o que as distanciou ainda mais de seus pares. Foram também as vítimas que mais se culpavam

---

<sup>8</sup> Utilizaremos os termos “alvo” e “autores”, conforme sugere Tognetta (2010), porém, o texto poderá apresentar os termos “vítima” e “agressores”, respectivamente.

e sofreram em silêncio. Alguns não tinham amigos em quem confiar, outros imaginaram que todos os colegas apoiavam os agressores. Esses resultados sugerem que a baixa autoestima e as habilidades sociais pouco desenvolvidas podem afetar diretamente a tomada de medidas para escapar de situações de bullying. Assim, sendo vítima constante pode ter sua autoestima ainda mais reduzida (TOGNETTA; VINHA, 2009; TOGNETTA, 2012; AVILÉS MARTÍNEZ, 2013), o que gera um círculo vicioso: as intimidações minimizam sua autoestima e, assim, estão mais propensos a serem vítimas.

E, sem estima de si, os alvos que estão, como todos, em fase da construção de sua identidade, acreditarão que são quem dizem que são e, pior, que devido a isso se veem merecedores de terem tais tratamentos (GRAHAM; JUVONEN, 1998; TOGNETTA, 2012; AVILÉS MARTÍNEZ, 2013). Assim, dificilmente conseguirão pedir ajuda, pois além da vergonha e do medo de represálias acreditam que o que dizem sobre eles é real e, portanto, qualquer ajuda seria apenas para afirmarem a imagem que os outros estão formando sobre ele, como uma espécie de “conformismo” (TOGNETTA, 2005b). Sem ajuda, sofrem em silêncio a dor de serem humilhados constantemente e, além disso, a dor de se firmarem como quem não gostariam de ser. Seu sentimento de insegurança aumenta, sofrem com sintomas de pânico e ansiedade, começam a apresentar problemas com sono e tristeza constante (GARAIGORDOBIL; OÑEDERA, 2009). E, pensando no futuro, eles tenderão a se ver também como inferiores em novas relações estabelecidas (TOGNETTA; VINHA, 2008) e poderão apresentar depressão e baixa autoestima (GARAIGORDOBIL; OÑEDERA, 2009).

É preciso considerar que o bullying afeta a vida das vítimas para além da escola e gera impactos sobre outras dimensões futuras, como seu estado de saúde, apresentando comportamentos de risco, afetando as relações sociais e a satisfação com a vida e, ainda, sua presença na universidade (SARSOZA; URZUA, 2015). A médio e longo prazo, as vítimas poderão apresentar depressão, histeria, neurose. Possivelmente terão dificuldades em fazer escolhas e tenderão a continuarem num círculo vicioso de vitimização, talvez não mais em situações de bullying, mas vítimas em seus relacionamentos afetivos (FANTE, 2005). Outras pesquisas (JAMES, 2010; JUVONEN; GRAHAM, 2014) corroboram com tais dados encontrados e ainda incluem a possibilidade dos transtornos relacionados a ansiedade, fobias e pânico, baixa autoestima, além de comportamentos suicidas.

Embora pareça que as vítimas nada façam para acabar com seu sofrimento, devido a questões apresentadas anteriormente, por vezes apresentam o que as pesquisas chamam de “blank face” nas situações de agressões: um rosto inexpressivo, denotando a falta de autoconhecimento sobre as próprias emoções (BEERDONDINI; DONDI, 1999). Outras estratégias apontadas por Olweus (1993) como possibilidade de diminuição ou cessão do estresse são a fuga e o choro.

Segundo Avilés Martínez (2006a, 2006b), as vítimas se classificam entre vítimas provocadoras, reativas e agressivas. O primeiro grupo é formado por alvos que agem de maneira provocativa, tendo previamente atitudes de irritação direcionada ao autor. As vítimas reativas respondem prontamente a provocação e humilhação, com o objetivo de minimizar sua vulnerabilidade. Porém, suas reações nem sempre tem resultado efetivo. Já a vítima agressiva direciona a violência que sofreu a outrem, para demonstrar sua força e poder.

Algumas características podem ser observadas, pela família, para verificação de uma possível vítima de bullying. No entanto, é preciso atentar-se que o conjunto de tais características e/ou situações é que poderão sugerir que um determinado sujeito esteja sendo vítima de bullying; isoladamente as características podem advir de outros quadros. A possível vítima pode apresentar dores de cabeça e estômago, apetite reduzido, enjoos, vômitos, febres, tonturas, sempre em horários próximos ao encontro com grupos com os quais convive, na escola ou fora dela (FANTE, 2005). Apresenta justificativas irreais para não ir à aula e, sem vontade de frequentar tais locais, fecha-se em si mesma, torna-se deprimida e angustiada. Possui poucos ou nenhum amigo e, por vezes, pode aparecer com roupas rasgadas e sujas sem uma justa explicação. Seu rendimento escolar pode declinar. Ao ser questionado por seus pais sobre “perdas” de objetos e dinheiro, sem justificativas convincentes, pode apresentar explosões de irritação e mudança de humor (RUIZ; MORA-MERCHÁN, 1997; BENAVENTE, 2005; FANTE, 2005). Devido ao fato dessa última característica ser peculiar da adolescência, ela necessitará do mesmo cuidado em ser usada para diagnóstico de um possível alvo (TOGNETTA, 2005b)

Se de um lado há o alvo, neste desequilíbrio de poder, do outro está o autor que, aparentemente motivado pela busca de poder e status perante o grupo (DEL BARRIO *et al.*, 2003; DEL BARRIO, 2006; FANTE, 2005; TOGNETTA *et al.*, 2010; SALMIVALLI, 2014), age objetivando se perceber de uma maneira envaidecida (JUVONEN; GRAHAM, 2014). Sutton, Smith e Swettenham (1999) e Gini (2006)

afirmam que autores têm sua inteligência bem desenvolvida, porém apresentam “maquiavelismo”. Interessantemente, pesquisas mostram que eles têm competência moral para julgar, mas falham em compaixão moral e sensibilidade (GINI; POZZOLI; HAUSER, 2010). Apresentam níveis mais altos de desengajamentos morais<sup>9</sup> (GINI, 2006; ALMEIDA *et al.*, 2010; TOGNETTA; AVILÉS MARTÍNEZ; ROSÁRIO, 2014) e níveis mais baixos de motivações morais (GASSER; KELLER, 2009). Em consonância a tais características, outras pesquisas (OLWEUS, 1993; SMITH *et al.*, 1993; ORTEGA, SÁNCHEZ; MENESINI, 2002; MENESINI *et al.*, 2003; CARAVITA, DI BLASIO; SALMIVALLI, 2009) mostram baixos níveis de empatia ou, como especificaram outros autores (SMITH *et al.*, 1993; SUTTON, SMITH; SWEETTEENHAM, 1999, GARAIGORDOBIL; OÑEDERA, 2009), baixos níveis de empatia calorosa<sup>10</sup>, que, segundo eles, relaciona-se ao conhecimento e ciência, por parte dos autores de bullying, sobre o que sente a vítima, mas, ao mesmo tempo, sobre a incapacidade de sentir junto a ela. Outros autores (MENESINI *et al.*, 2003) têm denominado essa baixa sensibilidade à dor alheia como indiferença, definindo-a como a ausência de sentimentos negativos ou mesmo de culpa quando se comete algum dano a alguém. Menesini e Camodeca (2008) e, Garaigordobil e Oñedera (2009) corroboram a falta de culpa por parte dos autores e ainda inserem a ausência de vergonha em situações de maus tratos. Uma pesquisa apresenta que 70% dos autores sentem-se felizes ou indiferentes durante o maltrato e somente 26% deles sentem tristeza (BOULTON; UNDERWOOD, 1992) e indica, ainda, que eles atribuem ao modo de agir da vítima ou sua simples presença como responsáveis pela sua atuação.

Assim, alvo e autor merecem atenção. O autor é uma pessoa articuladora, com características de liderança ou, então, o desejo de sentir preponderante liderança perante os outros. Para isso, em meio a todo o grupo, escolhe as vítimas com características submissas (SCHWARTZ *et al.*, 1997), mais fracas fisicamente (HODGES; PERRY, 1996), que sejam inseguras sobre si mesmas (SALMIVALLI; ISAACS, 2005) e/ou, por fim, que sejam rejeitadas pelo grupo (HODGES; PERRY, 1996). E, por trás dessa escolha criteriosa, há uma intencionalidade que não pode ser desconsiderada. Ele escolhe o mais frágil porque tem a intenção de fazê-lo sofrer, de fazê-lo menor perante os outros e perante si mesmo.

---

<sup>9</sup> Este conceito será explicado, mais detalhadamente, adiante, neste mesmo capítulo.

<sup>10</sup> Tradução nossa.

Agressores, bem como as vítimas, também poderão ter consequências futuras. Os primeiros tendem a não manter relações duradouras, pelo fato de os outros não se desejarem manter (ou, então, por um tempo curto) submissos em relações nas quais a humilhação e o sarcasmo fazem-se presentes (JUVONEN; GRAHAM, 2001; SWEARER; DOLL, 2001). Poderão ver-se sozinhos e isolados ao perder seus seguidores e, junto a isso, é possível que apresente fracasso e abandono escolar (FANTE, 2005). Eles têm mais probabilidade de consumirem drogas lícitas (como bebidas alcólicas) e ilícitas e de se envolverem-se em delitos ou com a criminalidade (GARAIGORDOBIL; OÑEDERA, 2009; JAMES, 2010). Além disso, eles poderão continuar apresentando padrões violentos nas relações durante toda a vida, com parceiros e filhos (JAMES, 2010).

Da mesma forma que alguns indícios, ou o conjunto deles criteriosamente avaliados, podem sugerir que alguma criança ou adolescente esteja sendo vítima de bullying, o mesmo ocorre com os autores ou agressores. Apresentam ar de superioridade, estão sempre certos, não admitem perdas ou erros. Tem atitudes hostis junto aos pais e irmãos. Utilizam-se de força física ou argumentos muito bem articulados para enfrentarem seus pais (embora isso seja característica da fase da adolescência, junto a outras análises poderá ser sim um indício de um possível autor, porém, quando verificado de maneira isolada, não). Podem eventualmente portar objetos alheios e justificar ter ganho de algum amigo (OLWEUS, 1997; BENAVENTE, 2005; FANTE, 2005; TOGNETTA, 2005b)

A quarta característica deste fenômeno incide sobre a repetição. Juvonen e Graham (2014) questionam tal característica, por compreenderem que seja preciso apenas uma situação traumática para gerar danos aos alvos, bem como gerar expectativas negativas de novos ataques. Del Barrio *et al.* (2005), de certa forma, corroboram tal argumento afirmando que, dependendo da intensidade da intimidação, o alvo poderá ter evocado em sua mente a situação, cada vez que se vir diante do agressor, também gerando expectativas – e medos – de novos maus tratos. Avilés Martínez (2006a), por outro lado, compreende-o como situações que habitualmente apresentam repetição. Fato é que a repetição não necessariamente acontece na mesma configuração, podendo assumir caráter visível, quando o alvo é regularmente atacado pelo autor e, também, caráter invisível, no qual a intimidação é continuada pelo fato do medo gerado pelas evocações de situações vividas (WREGGE, 2017). Por fim, essa repetição também colabora para a força e crueldade desse fenômeno, uma

vez que além de gerar o medo e a insegurança de questões que giram em torno de “quando e como será a próxima vez?”, firma a imagem do alvo, devido à recorrência, que o(s) autor(es) está(ão) tentando mostrar, a ele mesmo e aos espectadores (TOGNETTA, 2005).

A repetição, porém, só se relaciona à quantidade de vezes e não ao local. É possível que haja situações diversas (ora humilhação, ora provocação, ora agressão...) em locais diferentes, corredores da escola, banheiros, entrada e saída da escola, enfim, possibilidades diversas, onde o alvo esteja sem proteção e onde haja colegas a assistir a cena ou que sejam para aqueles cuja cena será prazerosamente contada. Para o alvo, assim, ir à escola gera um misto de sentimentos negativos, pois já sabendo que será, novamente, alvo de violência verbal, psicológica ou física e que, sem forças e coragem para reagir, basta-lhe apenas aceitar. Esses tantos fatos, propositalmente, acontecem em momentos e locais onde, como dito anteriormente, o alvo esteja indefeso, ainda mais por não haver presença da autoridade. Está é, portanto, a quinta característica.

Muitos pais, quando descobrem que seu filho está sendo vítima de bullying, logo questionam a escola sobre “como nenhum adulto viu?”. Ou mesmo, muitas escolas ao serem questionadas por alguns pais que, pelo menos, desconfiam de tal situação, afirmam que “não deve estar acontecendo, senão teríamos visto”, ou “nossa escola é munida de câmeras por todos os lados, não é possível que isto esteja acontecendo”. Sim, é possível! O autor (ou autores) escolhe, de maneira estratégica, locais onde ele possa agir sem ser visto por autoridades.

Não deseja ser observado, pois seu objetivo em ferir o outro não poderá ter continuidade, uma vez que, certamente, a autoridade usará das sanções cabíveis (às vezes, descritas em regimentos escolares) no intuito de coibir tais atos. Isso em nada colaboraria para firmar a imagem de poder que o autor deseja ter entre seus pares, bem como a imagem ruim que deseja disseminar sobre o alvo. Definitivamente, a relação estabelecida com a autoridade traz aspectos diferentes daqueles da relação com seus pares. Portanto, é preciso verificar meios e estratégias na superação do bullying que, também, considerem essa característica.

Aprofundemos, por ora, algo já mencionado anteriormente, mas que merece ser tratado separadamente e como uma característica específica: a necessidade de haver espectador ou espectadores.

O termo espectador, se comparado aos outros personagens envolvidos (autor e vítima), pode sugerir que os que assumem esse papel de assistirem às cenas têm pouca importância nas situações de intimidação. No entanto, entre aqueles que participam, sejam como autores, como vítimas ou espectadores, esses últimos assumem uma participação cuja porcentagem gira em torno de 60% e 80% (AVILÉS MARTÍNEZ, 2006b). Vários autores (TOGNETTA; BOZZA, 2010; TOGNETTA, 2011; AVILÉS MARTÍNEZ, 2013) nos alertam que a maioria dos espectadores tem ciência sobre as situações e características do bullying, mas que não concordam com tais atitudes (RIGBY; SLEE, 1993; CHARACH; PEPLER; ZIEGLER, 1995). Além de compreenderem que o bullying é errado, os espectadores, segundo Salmivalli (2010), gostariam de fazer algo para acabarem com esse tipo de assédio. Mas por que não o fazem? Pesquisas atuais apresentam justificativas distintas para a não atuação dos espectadores. Uma delas é o medo de tornar-se uma próxima vítima (CHAUX, 2012) ou, então, por quererem manter seu status perante o grupo (SALMIVALLI *et al.*, 1996; JUVONEN; GALVAN, 2008) e, assim, igualar-se aos colegas mais populares (HAWKINS; PEPLER; CRAIG, 2001).

Pozzoli e Gini (2012) pesquisaram sobre o comportamento dos espectadores em emergências, utilizando-se de um modelo baseado em Latané e Darley. Esses últimos, ambos psicólogos, desenvolveram uma pesquisa, depois de se indignarem diante de um assassinato ocorrido no ano de 1964. No entanto, sua indignação não se relacionou a brutalidade do assassinato, mas sim ao fato de 38 pessoas terem assistido a cena e não terem chamado a polícia durante os primeiros 30 minutos em que o fato ocorrera. Decidiram, com isso, investigar as atitudes dos espectadores diante de uma cena que necessita de ajuda. Pozzoli e Gini (2012), para esta pesquisa, concentraram-se em quatro pontos: a percepção da situação, a responsabilidade pessoal, as respostas de enfrentamento dos espectadores de situações de intimidação e, também, a pressão normativa por parte dos pares e dos pais. Os resultados mostraram que ter atitudes positivas à vítima levou os alunos a sentirem maior responsabilidade pessoal pela intervenção e, ainda, as atitudes e a responsabilidade foram positivamente associadas à adoção de estratégias de enfrentamento e negativamente à não adoção de estratégias. Com relação à pressão normativa de pares e pais, verificou-se que, embora não seja o único motivo que sugere a intervenção por parte dos educadores, a expectativa de ambos pode ter um impacto sobre o comportamento real dos alunos em situações de bullying (atitudes

individuais, responsabilidade pessoal pela intervenção e resposta de enfrentamento em episódios de bullying).

Ao pesquisar os espectadores de bullying, Obermann (2011) dividiu-os em quatro grupos. O primeiro formado por aqueles que se apresentavam apenas como espectadores; o segundo composto por aqueles que, embora espectadores, tendiam a ajudar as vítimas de maltrato; o terceiro grupo era constituído por aqueles que se sentiam culpados, mas nada faziam para ajudar e, por fim, o quarto e último grupo era composto por aqueles que se mostravam indiferentes, sem demonstrar empatia alguma à vítima. Maiores níveis de desengajamentos morais foram encontrados no quarto grupo, formado por aqueles que não se envolviam com a situação, nem com a possibilidade de colaborar com a vítima, nem tampouco sentiam-se culpados por não o fazer.

Reforçando essa classificação de espectadores, Salmivalli *et al.* (1996) nomeia os diferentes perfis daqueles que assistem as intimidações. Eles podem ser assistentes, colaborando com as ações do autor; reforçadores que não tem participação direta na intimidação, mas que com que seus gestos (aplaudir, ovacionar) firmam ainda mais a posição que o autor deseja ter perante o grupo. Há, também, os observadores que, como o nome sugere, tem atitudes que não pendem a contrariar ou validar as ações do autor, simplesmente observam, ignoram, como se nada estivesse acontecendo. E, por fim, os defensores são aqueles que se posicionam em favor da vítima.

Enfim, autores, alvos ou espectadores: a composição das características e ação de cada grupo de personagem faz desse tipo de maltrato entre pares tão perverso. E a cada um deles uma característica particular, que precisa ser olhada e cuidada por aqueles que colaboram no desenvolvimento moral das crianças e jovens.

Por essa razão, compreender o comportamento agressivo faz-se necessário, segundo alguns pesquisadores (MENESINI; CAMODECA, 2008; ALMEIDA; CORREIA; MARINHO, 2010), através da análise de como esses meninos e meninas se engajam ou desengajam moralmente.

Albert Bandura, psicólogo e pedagogo canadense, destacou-se como pesquisador da teoria da aprendizagem social. Ao estudar psicologia clínica, desenvolveu o conceito de Desengajamento Moral. As pessoas utilizam-se de tais mecanismos para justificar seus “atos imorais ou não morais”, sem sofrer a angústia da autocondenação. Seria como racionalizar a conduta delituosa. Assim, ele definiu



oito mecanismos de desengajamento moral, que serão explicados brevemente, segundo quadro apresentado por Tognetta, Rosário e Avilés Martínez (2015):

1. Justificativa Moral: a atitude é aceitável, uma vez que a conduta do outro é considerada antissocial;
2. Linguagem Eufemística: as atitudes são mascaradas;
3. Comparação Vantajosa: as atitudes são menores, uma vez que outras poderiam ser piores;
4. Difusão da Responsabilidade: as ações advêm de questões sociais ou de outrem, diminuindo a responsabilidade pelo ato;
5. Deslocamento da Responsabilidade: a intenção de prejudicar não pertence ao autor;
6. Distorção das Consequências (minimização, ignorância ou distorção das consequências): as atitudes não morais são para o bem da vítima;
7. Desumanização: a atitude justifica-se pela retirada da qualidade humana da pessoa;
8. Atribuição da Culpa: a culpa de determinada atitude é dada à vítima.

Voltemos aos dados relacionados a teoria do desengajamento moral. Alguns pesquisadores (BACCHINI *et al.*, 1998; CAPRARA *et al.*, 1995) verificaram que agressores em situações de bullying utilizam mais mecanismos de desengajamento moral que as vítimas.

Para completar dados já encontrados, Ortega, Sánchez e Menesini (2002) realizaram uma investigação transcultural (entre uma cidade espanhola e outra italiana) para verificarem como o desengajamento moral, proposto por Bandura (1999), é utilizado pelos envolvidos em bullying. Quiseram compreender a natureza cognitiva e afetiva dos desengajamentos. A pesquisa foi composta por alunos que se classificaram entre agressores, vítimas e espectadores, que passaram por uma entrevista clínica com o intuito de refletir sobre uma situação que continha as características de bullying. Duas eram as tarefas: a primeira consistia em atribuir emoções ao personagem da história e a segunda em atribuir emoção a si mesmo, vendo-se como personagem da situação citada. As emoções consideradas de desengajamento moral eram indiferença e orgulho como emoções do agressor, bem como a falta de culpa ou vergonha. A partir do reagrupamento dos argumentos

apresentados, criou-se três categorias de desengajamento moral: a primeira denomina-se raciocínio egocêntrico, na qual encontram-se as justificativas do agressor ou de si mesmo no lugar dele, centrando-se nas possíveis consequências positivas da má conduta, minimizando as consequências negativas à vítima. A segunda categoria, raciocínio de referência a normas grupais não morais, contém argumentos que justificam o comportamento do agressor relacionando-o a regras sociais ou do grupo em que se encontra e, por fim, o raciocínio de referência à ausência de capacidade autorreflexiva e empática à vítima. Na terceira categoria apresentam-se argumentos em que os agressores são incapazes de ter empatia com os sentimentos, desejos e opiniões alheias, inclusive das vítimas. Os dados encontrados com relação à primeira tarefa não apresentaram resultados significativos e diferentes. No entanto, a segunda tarefa apresenta diferenças entre as duas cidades: espectadores espanhóis utilizam-se mais de um raciocínio de ausência de capacidade autorreflexiva, que, segundo os autores, pode ser explicado pelo tipo de metodologia usada na pesquisa, na qual eles se sentem livres para responder e justificar a moral do agressor, uma vez que a entrevista apresenta a questão do que é desejável socialmente. Já os agressores italianos referem-se mais às normas grupais não morais, se comparados às vítimas e espectadores, evidenciando assim a força que os pares têm na manutenção de tais condutas.

Verificou-se que há uma tendência, em agressores, em aumentar os níveis de desengajamento moral conforme a idade também aumenta, devido ao envolvimento em situações de “delito” acontecerem mais na juventude (OLWEUS, 1993). Com os espectadores, a pesquisa demonstrou exatamente o contrário, conforme a idade aumenta há menos desengajamentos morais.

Ainda complementando tais dados, os agressores apresentam um estado emocional frio e sentimentos positivos de autoaprovação diante de sua própria conduta negativa (BOULTON; UNDERWOOD, 1992).

Tognetta, Rosário e Avilés Martínez (2015) realizaram uma pesquisa com 2600 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, de escolas públicas e particulares do estado de São Paulo, no Brasil, para verificarem se há alguma correspondência entre os tipos de atuação em situações de bullying (autor, vítima ou espectador), representações de si e desengajamento moral. Os dados encontrados apontam 15,9% como vítimas, 19,5% consideraram-se autores e 62,8% como espectadores de bullying. Sobre o construto “representações de si” foram sugeridas aos alunos duas

questões: “o que uma pessoa faz que mereça sua admiração?” e “o que as pessoas podem admirar em você?”. É preciso salientar que as respostas foram organizadas a partir das três categorias propostas por Tognetta e La Taille (2008). Na primeira categoria, encontram-se respostas de conteúdos individualistas, nas quais o outro (sujeito universal) ou qualquer conteúdo moral estão ausentes. A segunda categoria já apresenta conteúdos morais, porém estes são estereotipados ou relacionam-se apenas a pessoas cujas relações são próximas. A terceira apresenta os conteúdos morais direcionados a um “outro generalizado”. 17,9% das respostas apresentaram conteúdos individualistas, enquanto 39,4% relacionaram estereótipos sociais às respostas e apenas 8,8% apresentaram respostas ligadas a conteúdos morais. Relacionando tais respostas desse construto a situações de bullying, tanto espectadores quanto vítimas apresentam respostas em todas as categorias, porém, os autores apresentaram respostas com diferenças significativas na categoria menos evoluída, aquelas cujas representações referenciam-se a conteúdos individualistas.

Já sobre o construto dos desengajamentos morais, os autores de bullying apresentaram média positiva para desengajamento e média negativa para o engajamento. Como se a vítima não merecesse respeito, menosprezam-na, e debruçam sobre ela toda responsabilidade pelos seus atos. Assim, os autores desse tipo de violência não terão motivos para se sentirem culpados (TOGNETTA; ROSÁRIO; AVILÉS MARTÍNEZ, 2015). Já os alvos de bullying tanto se desengajam como se engajam moralmente. Eles se veem como alguém de pouco valor e, portanto, merecedores de tais atitudes. Nesta pesquisa, nos episódios apresentados, as categorias de desengajamento que mais apareceram foram as de deslocamento da responsabilidade, difusão da responsabilidade, comparação vantajosa, atribuição de culpa e desumanização. Não houve diferença entre os envolvidos, autores, vítimas ou espectadores na categoria da culpabilização da vítima (TOGNETTA *et al.*, 2015), demonstrando o quanto as vítimas se sentem inferiorizadas a ponto de também culpabilizarem outras vítimas. Por outro lado, os espectadores apresentaram-se mais engajados moralmente (TOGNETTA *et al.*, 2015). O que isso nos indica? Com os resultados encontrados nesta pesquisa e em outra (CARAVITA; GINI; POZZOLI, 2012), um dos caminhos a solucionar os conflitos cotidianos, bem como o bullying no

ambiente escolar, pode vir dos espectadores que poderão assumir o papel de “defensores”, atuando diretamente nas ações<sup>11</sup>.

Ainda sobre os desengajamentos morais, Wachs (2012) verificou que aqueles que participam de cyberbullying apresentam um maior desengajamento moral do que os que estão envolvidos em situações de bullying tradicional. Outro estudo, envolvendo as questões das representações de si, verificou que autores de casos de cyberbullying apresentam representações de si em que o outro não está inserido (TOGNETTA; BOZZA, 2012). Como a teoria dos desengajamentos morais sugere, o caráter desinibitório do desengajar-se moralmente explica-se pelo fato da intimidação virtual o autor não se expor tão claramente como no bullying tradicional (AVILÉS MARTÍNEZ, 2010). Falta de valores morais ou falta de remorso, culpa ou arrependimento foram encontradas em níveis mais elevados naqueles que se autodefiniram como autores de bullying tradicional e não nos que se autodenominaram autores de cyberbullying (PERREN; GUTZWILLER-HELFENFINGER, 2012). Nesse mesmo aspecto, outras pesquisas também trazem dados que afirmam que quanto maior o desengajamento moral, maior será a participação dos indivíduos em situações de intimidação entre pares (SAGONE; LICATA, 2009; TURNER, 2009; ALMEIDA; CORREIA; MARINHO, 2010; OBERMANN, 2011)

Ambos os tipos de assédio apresentam características em comum, como os personagens envolvidos e suas motivações, a intenção de ferir (AVILÉS MARTÍNEZ, 2010; TOGNETTA; BOZZA, 2012). Porém, o cyberbullying<sup>12</sup>, caracterizado como “agressões, insultos, difamações e maus tratos intencionais contra um indivíduo ou mais, por meio de recursos tecnológicos” (TOGNETTA; BOZZA, 2012, p. 165), não apresenta a necessidade da repetição, uma vez que ela está subentendida a cada visualização, a partir de uma única postagem.

O fato é que ser autor ou ser vítima de bullying está intimamente ligado às questões de convivência. Trata-se da questão da identidade do ser humano, que pode ser considerada como as representações que cada um tem de si (LA TAILLE, 2002b; TOGNETTA, 2008). Essas representações sugerem o que somos e o que queremos

---

<sup>11</sup> Apresentaremos as propostas de Protagonismo Juvenil, através das Equipes de Ajuda (Sistema de Apoio entre Iguais) no capítulo 5.

<sup>12</sup> Estudos atuais têm se dedicado a qualificar e caracterizar as diferentes cyber-agressões, dadas as suas especificidades envolvendo mais do que a experiência de intimidações entre pares, o que nem sempre, em termos virtuais, é de fato, o maior problema de violência.

vir a ser. Assim, nossos sentimentos, nossas preferências, nossas aversões fazem de nós quem somos, da mesma forma que nossos anseios e admirações fazem de nós quem gostaríamos de ser. É nessa busca de conhecer-se e de “vir a ser” que se encontra a verdadeira identidade, que, necessariamente, deve ser construída por si mesmo, sempre aos olhos do outro, que é o eterno “parceiro psicológico do eu” (WALLON, 1973 *apud* TOGNETTA, 2005b). Se, definitivamente, ninguém se constitui sozinho, será na convivência que a constituição da identidade se dará.

E nessa constituição do eu, o ser humano busca uma imagem boa de si mesmo (ADLER, 1935; PIAGET, 1952/1994; LA TAILLE, 2002b; TOGNETTA, 2008) e quer se ver valor (por si mesmo e pelos outros) pelo que considera importante e essencial. Pode-se dizer que uma bailarina se veja valor quando sua arte e sua técnica são elogiadas por pessoas que admira, da mesma forma que o traficante se vê valor quando consegue demonstrar sua força e poder em causar medo em sua comunidade e angariar pessoas para o obedecerem. Ou ainda, um médico veja-se valor quando consegue salvar uma vida.

Assim, a forma como se veem (e desejam ser vistos) pode definir se atuarão como autor ou vítima numa situação de intimidação. Vejamos, se o garoto se vê como o forte, líder, valentão e admira esses mesmos valores em outrem, certamente terá ações que condigam com tais valores, pois é assim que quer ser visto e é assim que sente valor. Logo, agirá de maneira a consolidar isso, intimidando para, por imposição, causar admiração nos outros e medo em alguns. Transformar a imagem que o autor tem do que é valor para o grupo não é suficiente. Há questões, já apresentadas anteriormente neste capítulo, que se referem, especificamente, ao autor: a falta de sensibilidade moral e a hierarquia invertida de valores. Porém, há que se considerar que se, porventura, o grupo ao qual pertence (ou deseja pertencer) muda, não validando “seus” valores, sua força para agir mudará também. A imagem do autor perante o grupo será modificada. Enfim, à luz da psicologia genética, considera-se que o autor é um sujeito heterônomo (PIAGET, 1932/1994), por considerar que sua autoimagem depende sempre do outro.

Enfim, se chegamos até aqui para reiterar o quanto o bullying é um problema às representações de si, ou, à identidade de meninos e meninas, e, se como uma forma de violência o bullying condiz com a ausência de um conteúdo moral, será preciso buscar o que nos parece evidente: a formação dessa identidade cuja qualidade ou adjetivo desejamos que se agregue – a moral.

Adorno (1985) afirma que a escola precisa incumbir-se de uma postura moral, afinal é impossível negar que, querendo ou não, sempre haverá uma influência moral sobre os alunos no ambiente escolar (GOERGEN, 2007).

Será preciso considerar que essa formação é responsabilidade de todos e, ao afirmar isso, “não significa dizer que ela não é de ninguém” (GOERGEN, 2007, p. 740). Pelo contrário, segundo Goergen (2007), cada segmento social deverá assumir sua responsabilidade frente à formação moral das crianças e adolescentes. E a escola, junto a outras instituições que se relacionam à educação, como a família e a mídia, tem um papel ainda mais relevante, afinal, nos anos escolares, “forma-se sua sensibilidade, sua maneira de pensar e de julgar, se moldam seus conceitos e representações, se enraízam atitudes e comportamentos” (GOERGEN, 2007, p. 746). Não estaria aí, também, a constituição da identidade do sujeito?

Pois então, se o bullying é um problema à identidade das crianças e adolescentes ou às representações de si, a educação moral da qual a escola deve se obrigar é aquela que, conhecendo as características do fenômeno e os mecanismos psicológicos que movem autor, alvo e espectador, empenha-se em agir sobre tais aspectos. Se, anteriormente, ao caracterizar o autor, verificou-se que lhe falta compaixão moral e sensibilidade (GINI; POZZOLI; HAUSER, 2010), empatia (OLWEUS, 1993; SMITH *et al.*, 1993; ORTEGA; SÁNCHEZ; MENESINI, 2002; MENESINI *et al.*, 2003; CARAVITA; DI BLASIO; SALMIVALLI, 2009) ou mesmo a falta de culpa (MENESINI; CAMODECA, 2008; GARAIGORDOBIL; OÑEDERA, 2009), será preciso criar estratégias indiretas e preventivas (TORREGO, 2000; TOGNETTA, 2003, 2009; TOGNETTA; VINHA, 2008; AVILÉS MARTÍNEZ, 2013, 2016) ou, em casos já diagnosticados de bullying, os educadores deverão utilizar-se de intervenções diretas<sup>13</sup> que colaborem para que autores de intimidação consigam descentrar-se e, assim, se empatizar à dor alheia, revendo suas próprias ações.

Vimos que ao alvo falta-lhe uma autoimagem positiva (OLWEUS, 1997), mas não a empatia ao outro. E, exatamente por isso, as vítimas são, quando convidadas a ajudar aos que sofrem, aquelas que mais se preocupam com esses últimos (SAGONE; LICATA, 2009). Se é isso que lhes falta, será nessa direção que a escola deverá caminhar: estabelecer relações entre professor-aluno e entre os alunos, bem

---

<sup>13</sup> Em casos de bullying, sugerimos que a intervenção siga os protocolos do Método de Preocupação Compartilhada, desenvolvido por Anatol Pikas (1989) e que é dirigido à discussão de comportamentos agressivos em grupos de alunos ou autores de bullying.

como estratégias diversas, nas quais o alvo possa autoconhecer-se para então construir uma autoimagem positiva de si mesmo (TOGNETTA, 2003, 2009; TOGNETTA; VINHA, 2008).

A escola também precisará se incumbir do cuidado com aqueles que são maioria, os espectadores. Dentre eles, há desde os que colaboram com o autor até os que ajudam a vítima, perpassando pelos que reforçam as atitudes com gestos e, também, por aqueles que não concordam com a situação, mas nada fazem. Assim, além de desenvolver estratégias que desenvolvam a empatia, a sensibilidade moral (LA TAILLE, 2006b; TOGNETTA, 2010a, 2010b), a construção de uma autoimagem positiva, será preciso, ainda, pensar naquelas que possam dar instrumentos de ação e intervenção àqueles que querem agir e não sabem como. Trataremos de uma estratégia específica, as Equipes de Ajuda (AVILÉS MARTÍNEZ; TORRES; VIAN, 2008), como possibilidade de tais ações no capítulo 5.

Antes, porém, cabe-nos cumprir uma tarefa ainda necessária para compreender o ponto de vista dessa investigação: se bullying é um fenômeno grupal, é, necessariamente, um fenômeno social. Contudo, sua manifestação não parte, do ponto de vista que assumimos, de uma aprendizagem externa ao sujeito, apenas aprendida no contexto vivido ou influenciada por este. Certamente, não se pode esquecer o quanto a cultura ou a sociedade influenciam as ações humanas. E não se trata, portanto, de desconsiderar as imposições do contexto social, mas, mais que isso, reiterar o quanto a violência chamada bullying é manifestada pela falta de moral, que antes fora construída exatamente nas relações entre o sujeito e o meio em que está inserido. O fato é que do ponto de vista do desenvolvimento, a moral é uma construção e, assim, como aqueles que educam, compreendendo tal discussão, poderão educar moralmente como se deseja. É o que explicitaremos no próximo capítulo.

### 3 ANTES DE UMA EDUCAÇÃO MORAL... UMA REFLEXÃO MORAL

Vivemos tempos desafiadores. Ao mesmo tempo em que se veem situações diversas (na política, na família, na escola, enfim, no cotidiano) nas quais se ausentam valores morais ou éticos, vê-se também uma busca grande de se educar para tal. Goergen (2007) nomearia esse cenário atual de “barbárie moral”. E, segundo o autor (GOERGEN, 2007, p. 738), “parece que quanto mais se fala em ética e moral, mais escandalosamente imorais se tornam as práticas”.

Antes, porém, de refletirmos, nos capítulos seguintes, os valores que nos propusemos a pesquisar, bem como a estratégia, por nós escolhida, para tal formação como um dos caminhos para o cuidado com a convivência, faz-se necessário uma reflexão sobre as questões que envolvem a moral.

Primeiramente, cabe-nos diferenciar os termos moral e ética, que são muito utilizados como sinônimos, mas que foram diferenciados por La Taille (2006b) que, complementando ideias de outros autores ao dimensionarem os termos distintamente (COMTE-SPONVILLE, 1998; RICOEUR, 2014), sugeriu que o primeiro estivesse relacionado ao dever moral, enquanto o segundo se guiasse à reflexão acerca da vida, ou do que chamou de “querer moral”.

Assim, a moral corresponde às leis (mandamentos que dirigem as ações) e responderia a indagação “como eu devo agir?” (LA TAILLE, 2006b). Num limiar próximo, porém adiante, a ética corresponde aos ideais que inspiram projetos de vida e de construção de personalidade e, portanto, responderia a outra questão: “que vida eu quero viver?” (LA TAILLE, 2006b).

A moral traz consigo um “sentimento de obrigatoriedade” enquanto processo psicológico necessário (LA TAILLE, 2006b, p. 50), que faz com que as pessoas ajam por dever e porque estão convencidas que estão fazendo o bem. Definitivamente, do ponto de vista social, não há uma cultura sem um sistema moral e do ponto de vista psicológico, não há como estar alheio ao sentimento do dever moral, afinal todos os seres humanos estão passíveis a ele (LA TAILLE, 2006b). Por outro lado, o processo psicológico central necessário à ética é a “expansão de si próprio<sup>14</sup>”, que “articula-se convincentemente com a busca de sentido para vida, com o ‘para que viver’, pois ela

---

<sup>14</sup> Termo utilizado por Piaget (1954) ao concordar com a visão adleriana de que “todo homem experimenta, inevitavelmente, um sentimento de inferioridade, mas que a tendência a superá-lo é a motivação básica de suas ações” (LA TAILLE, 2006b, p. 46)



é, em si mesma, uma razão para viver” (LA TAILLE, 2006b, p. 47). Em outras palavras, é o querer agir de determinada maneira por este se adequar a quem você é (ou deseja ser) e, também, por adequar-se àquilo que faz parte de seu projeto de vida.

É fato que moral e ética tem elementos comuns, pois alguns deveres morais trazem aspectos relacionados ao projeto de vida da pessoa e à felicidade, da mesma forma que se pode dizer que o plano ético, necessariamente, engloba o plano moral (LA TAILLE, 2006b). Mas será necessário mais que essa (simples) compreensão. Será preciso estabelecer uma relação entre tais planos, pois “a existência e a força do sentimento de obrigatoriedade moral está, de uma forma ou de outra, na dependência dos rumos que toma a expansão de si próprio” (LA TAILLE, 2006b, p. 51).

La Taille (2001) afirma que são morais as leis que derivam do respeito pelos direitos alheios e são valores éticos não somente aqueles que são coerentes com tais leis, mas que lhes dão sentido ao projeto de vida, à sua significação humana. Tais valores éticos são as *virtudes*. São elas que respondem à pergunta que a ética nos faz, “quem sou eu?” e “quem eu quero ser?”, para descobrir em nós os valores que nos são necessários para que possamos atingir os objetivos de nosso projeto de vida, de nossa felicidade.

No entanto, o “dever” (lei) no caso das virtudes não basta, é preciso que haja algo mais, uma motivação interior pautada nos valores e nos investimentos que cada um dá às experiências de sua vida, conforme é seu projeto de vida, o que lhe fará feliz (LA TAILLE, 2006b; TOGNETTA, 2009). Savater (2005) explicita exemplos que clarificam nossa visão sobre a diferença entre *dever* e *querer*. Ele fala dos cupins soldados que morrem para salvar o cupinzeiro (é um *dever*) e sobre a história de Heitor que sai para enfrentar Aquiles porque quer (é um *querer*). A grande diferença entre o homem e os outros animais, portanto, está em sua possibilidade de “desejar”, querer. Nas palavras de Savater (2005, p. 27):

Ao contrário de outros seres, animados ou inanimados, nós homens podemos inventar e escolher, em parte nossa forma de vida. Podemos optar pelo que nos parece bom, ou seja, conveniente para nós, em oposição ao que nos parece mau e inconveniente. Como podemos inventar e escolher, podemos nos enganar, o que não acontece com os castores, as abelhas e os cupins. De modo que parece prudente atentarmos bem para o que fazemos, procurando adquirir um certo saber viver que nos permita acertar.

Embora, pareça-nos esclarecedor diferenciar o dever do querer, La Taille (2006b) sugere que tratá-los como opostos é um erro, uma vez que tal “sentimento de obrigatoriedade” corresponde a um querer, pois o sujeito moral só o é por estar livre para escolher agir por dever ou, em suas palavras “somente é moral quem assim o quer” (p. 54).

Então, retomando os valores que nos propomos a pesquisar, podemos nos indagar: o que é preciso para que alguém seja justo ou generoso? Para que um indivíduo agregue à sua personalidade esses – e outros – valores morais é preciso que ele tenha tido oportunidades para vivenciar relações nas quais ele possa conhecer a si mesmo e o outro, diante do que ele “deseja” para si (TOGNETTA, 2009).

Então, a maneira pela qual se educa para os valores morais que nos parecem ausentes têm sofrido com o pouco rigor de sua compreensão. Aqueles que educam parecem querer assegurar que, em alguns meses, as crianças já sejam mais tolerantes e respeitosas ou, ainda, que se utilizando de retóricas discursivas acreditam formar para o que tanto querem. A verdade é que educar para moral não é algo tão simples e nos impõe algumas indagações que não podem ser mais ignoradas por quem educa: como o homem se torna moral? A moral seria, então, ensinada? Como se “ensina a moral”?

Certamente, essas não são perguntas fáceis de responder. Nem atuais. Não obstante, são exatamente essas questões que longe de serem provocadoras de reflexões nas instituições que educam, permanecem periféricas onde mais deveriam ser centrais, porque parecem não pertencer ao universo cotidiano da escola e sim apenas à academia.

Com essa distância entre o “saber acadêmico” e o “saber da escola básica”, certamente, a crença de como se ensina os valores que tanto se deseja, baseia-se na controversa maneira pela qual os próprios professores foram ensinados. E se bem aprenderam, como na maioria das vezes supõem, poderão, então, formar as futuras gerações. Tornam-se familiares, assim, discursos de que não se têm mais valores porque aqueles ensinados pelos pais, hoje, estão perdidos. Sobre essa questão, La Taille *et al.* (2009) já suspeitavam de que a crise pela qual passamos não é uma falta de valores, mas o tipo de valores, ou seja, quais valores “estão em crise”.

Assim, justiça, solidariedade e respeito, seriam ainda valores a serem desejados para a humanidade atual? Sem nos aprofundarmos nas questões do relativismo ou universalismo moral, visto que não pretendemos aqui um estudo teórico

de quais são os valores mais importantes ou destacados, o fato é que só falamos deles porque eles nos faltam (LA TAILLE, 2002a; TOGNETTA; LA TAILLE, 2008; TUGENDHAT, 2012). E se nos faltam, é porque precisam, de alguma forma, serem discutidos, retomados, explicados, conhecidos.

Do ponto de vista psicológico, justiça e respeito são valores exemplares para explicar o que desejamos. O homem, diferentemente dos animais, tem a capacidade de pensar, que do ponto de vista piagetiano significa coordenar ações em plano mental (PIAGET, 1978a, 1978b; TOGNETTA; AVILÉS MARTÍNEZ; DAUD, 2017). Assim, o homem reformula, antecipa, compara, hipotetiza, conserva e generaliza, e é exatamente essa capacidade de pensar que possibilita o que Piaget chamou de “tomada de consciência” da ação: em se tratando da moral – devo ser justo. Do ponto de vista do mecanismo psicológico, contudo, outro valor, como a generosidade, não se relacionaria ao dever cuja falta seria condenável, mas sim, a certa disposição ou inclinação cuja ausência não exige a condenação, mas tornaria o homem muito menos humano (LA TAILLE, 2006b; TOGNETTA; LA TAILLE, 2008; TOGNETTA, 2009). Enfim, justiça ou generosidade, em termos de explicação psicológica, nos ajudam a compreender que DEVER e QUERER fazem parte dessa construção moral que só o Homem é capaz de atingir. Eis, pois, dois verbos que fizeram parte da histórica construção do que são Moral e Ética, duas palavras tratadas como sinônimos na maioria das vezes, mas que definem aspectos dessa natureza humana já tão estudada há tempos pelo próprio homem.

Querer ou dever? Tughendat (2012) discute os papéis das inclinações e a necessidade de superar a visão do uso da razão como única necessidade para se agir bem. Isso porque este autor apenas retoma, não descobre, que as perguntas que fazemos desde a vida primitiva são mais do que sobre o dever e o direito – “que vida eu devo viver?” (LA TAILLE, 2006b), e que inaugurou a ideia de “moral”. Haveria outra, da Ética, que responderia à questão: “que vida eu quero viver?”. Tughendat (2012) iria além, questionando: “a que sociedade eu quero pertencer? Qual moral dessa sociedade que eu quero participar?”. Moral e ética denotam, assim, o fato de que dever e querer são aspectos da natureza humana que devem ser considerados para agir bem. Voltaremos a essa questão.

Por hora, passemos a entender como moral ou ética se constituem como uma ação humana. Algumas correntes defendem a moral como algo extrínseco que pode ser ensinado. Nesta concepção, o bem e o mau são de natureza das normas a serem

seguidas e se, portanto, a norma é compreendida pelo homem, logo, a razão torna-se a única responsável pelo agir moral (TOGNETTA, 2009). Para Lock, por exemplo, a fonte da moral está fora do homem, é um bem superior que cuida de tudo e todos e, assim, este bem superior seria o único que pode e deve castigar as pessoas. A ideia principal é ser guiado por alguém que, hierarquicamente, me é superior. Tal visão pode parecer única e exclusivamente religiosa, mas ela se propaga em todos os âmbitos nos quais o domínio compete a alguém superior que sabe o que fazer com quem agir errado, logo, a moral está fora do sujeito. Diria Descartes (1645/1996) que a razão dirige o homem para a verdade e, por conseguinte, para a escolha do bem, do “bom caminho”. E para esta escolha, a razão seria a responsável pelo conhecimento do mundo e pela classificação do bem e do mal.

Há um bem maior, segundo Kant (2007), um bem coletivo, que não deve ser negado por ninguém e que está acima de quaisquer questionamentos e/ou explicações. E, não necessita explicação por precisar apenas de apresentação, uma vez que ele já está posto. Há, para ele, uma obrigação moral única e geral que, a partir do agir por princípios benéficos a todos os seres humanos, justifica quaisquer outras obrigações. E essas obrigações morais podem ser resultantes do imperativo categórico: “Age somente em concordância com aquela máxima através da qual tu possas ao mesmo tempo querer que ela venha a se tornar uma lei universal”. (KANT, 2007)

Porém, para compreender tal dever o sujeito necessita valer-se da razão, em detrimento dos afetos. Segundo ele, há uma faculdade apetitiva chamada “superior”, determinada pela razão, e uma faculdade apetitiva inferior sensitiva, determinada pelas inclinações (TOGNETTA, 2003). A vontade é inferior ao bem que se deve fazer ao outro, pois este é ordem, é imperativo categórico, é dever. Porém, o homem precisa se apropriar desse dever do bem, torná-lo seu.

A outra vertente, oposta, traz-nos a ideia da moral como algo intrínseco. Age-se moralmente por certas inclinações ou motivações pessoais. No entanto, por serem subjetivas, tais teorias foram por muitos rejeitadas, uma vez que não haveria domínio algum superior e não seriam, pelo caráter das emoções, nada duradouras. Para Bergson (1948), por exemplo, as emoções seriam como geradoras do pensamento, uma vez que uma conduta não pode ser realizada só pela ação. Em diversos momentos, principalmente nos mais difíceis, sacrifica-se a coerência lógica em favor do interesse próprio e da paixão. A razão é necessária, mas o que move o homem

são as motivações e as inclinações. Nesta mesma linha, antes de Kant, ainda, Hume (2009) afirmaria que a razão não é capaz de fornecer sozinha os critérios para estabelecer o que é o bem e o que é o mal, uma vez que esta distinção tem influência sobre nossas ações e, portanto, a afetividade teria força central para a moral.

Não seria, assim, a busca por além de fazer o bem, sentir-se também? Essa era a ótica, de maneira bastante resumida, de Aristóteles, muito anterior aos demais autores citados até aqui. Para ele, a finalidade do ser humano é a busca da felicidade, e essa felicidade só existe quando o ser humano cumpre sua função de ser feliz. No entanto, se ainda permanecermos na ideia do dever, para Aristóteles ele se encontra no próprio sentido da vida, que não está separado da moral. O bem é o cumprimento de todas as suas funções e, no caso do ser humano, este bem por si já é um bem moral, porque ele traz uma firme disposição do caráter. Este nunca estará separado do dever, pois o caráter é a conservação das atitudes. E se a função do ser humano é um exercício da alma<sup>15</sup>, é preciso acrescentar essa ideia da alma à condição que vem para a razão. E juntar as paixões é domar corpo e alma, de modo que as ações sejam prudentes e comedidas, e o homem comedido tem a capacidade de se autorregular. E isso é ser bom, é o bem. Essa prudência é a sabedoria de agir bem em cada situação adequadamente. E assim, a felicidade está em aceitar as situações cotidianas, extraindo algum conhecimento de forma a se tornar virtuoso, sem faltas e sem excessos (ARISTÓTELES, 1996).

Nosso pequeno percurso por algumas concepções sobre moral e ética procurou sustentar o fato de que o tema eleito para esse capítulo – a moral (ou aqui, a ética, já que veremos que ela engloba a moral) – pudesse ser estudado, e para tanto, nada mais justo do que voltar a quem primeiro tratou da temática na perspectiva da Psicologia do desenvolvimento.

Piaget (1932/1994) acreditava que as estruturas cognitivas, bem como qualquer outro componente do organismo humano, têm uma necessidade intrínseca de funcionar. É essa necessidade que leva o indivíduo a conhecer o mundo e adaptar-se a ele, através dos processos de assimilação e acomodação. Nesse mesmo sentido, adaptar-se diz respeito, também, às regras sociais e aos princípios morais que determinam a conduta humana. Para ele haveria uma força, uma energia que move qualquer ação (PIAGET, 1932/1994, 1952/1994; TOGNETTA, 2003). Não estudou os

---

<sup>15</sup> Para os gregos, alma é a reflexão.

comportamentos movidos pelos afetos como o fez Freud, mas o aspecto afetivo não foi ignorado por nosso autor, entendendo que ele está presente, porém implícito, em toda e qualquer ação. Em seu livro “O Juízo Moral”, Piaget (1932/1994) apresenta uma pesquisa, na qual várias crianças de 6 a 12 anos foram observadas e interrogadas sobre jogos, regras, deveres e justiça. A partir dessa pesquisa ele apresenta suas concepções.

Ele afirma que “toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1932/1994, p. 23). Assim, ele vincula a moral ao cumprimento das regras. Mas seria muito superficial, quicá ingênuo, afirmar que quem cumpre regras é moral e que não o faz, não o é. Na verdade, na observação de como as crianças respeitam as regras é que ele definirá as tendências morais.

Ele apresenta as tendências morais: Heteronomia e Autonomia. Em comum, em ambas, o termo “*nomia*” (ou *nomos*), que se refere à ideia de regras ou leis. É o prefixo de cada palavra que lhe dá seu significado distinto: “*hetero* – outro” e “*auto* – si mesmo”. Portanto, respectivamente, a Heteronomia significa que a regra é externa, está no “outro”, enquanto a Autonomia sugere que ela é interna, em si mesmo. Ao nascer, o bebê humano não é capaz de compreender e se relacionar com as regras, respeitando-as. Esta anomia presente, para ser superada, necessita que a criança vivencie dois tipos de relações com o outro, a quem começa, aos poucos, a reconhecer como autoridade: as relações de coação baseadas em um tipo de respeito unilateral. Uma coação necessária ao desenvolvimento, uma vez que as hierarquias e os limites são imprescindíveis à convivência humana. Em uma relação de respeito de mão única – o respeito unilateral, haverá esse sentimento nutrido pelo hierarquicamente, menor para o maior. O respeito, nesta fase, é compreendido como a fusão ou junção de dois sentimentos, o amor e o medo. Na heteronomia, prevalece o medo, a criança respeita o adulto por medo de perder seu amor ou afeição e por ser castigada. Assim, a regra é definida por outrem (PIAGET, 1932/1994; KAMII, 1987, 1991; VINHA, 1998, 2000; TOGNETTA; MANTOVANI DE ASSIS, 2006). Esse outro é, geralmente, um adulto, tido como autoridade, seja na família ou na escola, ou em outro ambiente no qual a criança estiver inserida.

O fato desse estágio compreender as regras advindas do adulto, através das relações de coação e de respeito unilateral, não se deve limitar às possibilidades da criança: já nesta fase deve-se experimentar relações mais evoluídas. As relações de

coação precisam dar lugar às relações de cooperação, na mesma medida que as relações de respeito unilateral devem tornar-se relações de respeito mútuo. Uma questão a ser levantada é que muitas escolas e famílias insistem em relações de coação e respeito unilateral, para manter a obediência cega às regras e imposições. Assim, em sociedades autoritárias e autocráticas, surge um problema alertado por Piaget: a permanência na fase da heteronomia.

Por fim, Piaget não mensurou a ação moral, apenas apresentou indicadores (LA TAILLE, 1994). Porém, trouxe um olhar novo para sua época: o ideal, ao qual o sujeito pode chegar. Ele (o sujeito) poderá ser e ter uma “personalidade moral” (estágio maior da afetividade). Para tal, porém, será preciso que dois aspectos se desenvolvam em consonância: aqueles que destacamos anteriormente e que foram objeto de inúmeras discussões na filosofia e em outras ciências que buscaram entender como o homem pode ser moral: afetividade e cognição. Segundo Piaget, o desenvolvimento afetivo acompanha o desenvolvimento cognitivo, porém não no ritmo, mas na existência de uma estrutura que funcione a partir de um fim, uma necessidade.

Certamente nosso leitor compreendeu aonde queríamos chegar: novamente, a ideia de dever e de querer. Acrescida, agora, da concepção de que a maneira pela qual um sujeito se desenvolve (ou pode se desenvolver) moralmente para que valores como o respeito estejam presentes em sua personalidade depende de um processo de construção, legítimo ao ser humano.

Entretanto, Piaget não foi o único a discutir o que, do ponto de vista psicológico, faria alguém ser mais ou menos moral. Kohlberg (1982), psicólogo e pesquisador norte-americano, judeu, também de formação kantiana, em 1960 contribuiu para o estudo do juízo moral. Ele escolheu um método empírico comprovado por Piaget, que encontrou o invariante psicológico e, também, não descartou suas ideias em equacionar a moral nas tendências da heteronomia e autonomia. Porém, para ele, Piaget deixou um intervalo muito grande entre ambas. Ele, orientado pela ideia de que a conduta moral se dá por princípios internos, procurou entender o raciocínio moral das pessoas e, centrado na justiça, qualificou essas tendências e apresentou níveis ainda mais detalhados.

Apresentou três níveis, totalizando seis estágios como desenvolvimento do juízo moral. No primeiro nível, chamado de PRÉ-CONVENCIONAL, o homem só consegue enxergar a si próprio na resolução dos dilemas. Nos dois estágios encontra-

se uma orientação cega à autoridade e, também, uma orientação egoísta. No segundo nível, denominado CONVENCIONAL, o homem enxerga a sociedade, mas a lei está acima de tudo. Aqui neste nível encontram-se os estágios em que o argumento relaciona-se à conformidade com os estereótipos sociais e à manutenção da ordem social. Já no terceiro nível, PÓS-CONVENCIONAL, o mais evoluído, se encontram os estágios V e VI, nos quais agir bem significa defender os princípios básicos, mesmo quando entram em choque. Agir bem significa considerar como básicos os princípios éticos.

Ele retorna às ideias centrais de Kant e afirma que o juízo moral é dado, de fato, pela tomada de consciência. Não exclui a dimensão afetiva, mas adverte que toda escolha é pressionada pela cognição.

Por fim, sua pesquisa apontou ainda dados de que as mulheres são (ou seriam) menos morais que os homens. Tal afirmação é contraposta por sua aluna, Gilligan (1982), que afirmaria que as mulheres não seriam menos morais, mas teriam uma “moral diferente”. Assim, diferentemente das morais apresentadas por Piaget (1932/1994), que “embora diferentes, incidem sobre o mesmo objeto, os direitos” (LA TAILLE, 2002, p.21), a moral a qual ela se refere vai além, atenta-se às particularidades de cada indivíduo (GILLIGAN, 1982). A essa “voz” a autora deu o nome de a “ética do cuidado”.

No contexto histórico em que se encontravam, o feminismo ganhava forças<sup>16</sup> em diversas frentes. Há que se alertar, porém, que embora a teoria proposta por Gilligan possa sugerir mais um passo do feminismo, ao diferenciar a moral feminina daquela tida como mais elevada, o mais importante foi a instituição de um novo olhar, uma nova voz, a do “cuidado”.

La Taille (2002b) afirma que Gilligan não explicita que a ética do cuidado esteja associada à generosidade, mas que tal associação é válida. Assim, é possível compreender porque Gilligan desassocia a moral do campo restrito dos direitos. Há

---

<sup>16</sup> A década de 1980 viveu o final da chamada “segunda onda do feminismo” ampliava o debate acerca do assunto. Já não se brigava apenas pela igualdade de gênero, como na “primeira onda do feminismo”, mas questões como sexualidade, família, mercado de trabalho, direitos reprodutivos, violência doméstica, estupro conjugal e desigualdades vieram à tona, de uma maneira bastante pertinente. No Brasil, nesta mesma década, o feminismo ganhava força e visibilidade ao ser discutido no recém-criado programa de TV “TV Mulher” (Rede Globo). Tornava-se tema de estudo nas universidades. O governo brasileiro, ratificou a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher (firmada pela ONU em 1967), comprometendo o país a acabar com as restrições relacionadas à mulher no trabalho. Nesta década, criava-se o Conselho Estadual da Condição Feminina e o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Em 1985, mulheres de diferentes partidos uniram-se e ocuparam 26 cadeiras como deputadas constituintes.



uma diferença entre a justiça e generosidade. A primeira é uma virtude que poderia até ser usada em fórmulas matemáticas, uma vez que um de seus princípios é a igualdade. Já a generosidade, a ética do cuidado, não; esta pressupõe estar atento aos sentimentos dos outros.

Pode-se dizer que Gilligan (1982) retoma a ideia de Aristóteles (1996), sobre haver justiça, mas haver, também, a compaixão e diversos outros valores. Dessa forma, ela traz uma nova ótica à moral. Enquanto Kohlberg apresenta um modelo teórico de julgamento moral, investigado a partir de dilemas hipotéticos como meio de acesso ao desenvolvimento da estrutura da organização moral dos indivíduos, outros autores, como Eisenberg (1982), trazem um novo enfoque aos estudos da moralidade. Até então, as pesquisas relacionadas à moral dedicavam-se a estudos sobre o juízo moral e o comportamento de transgressão, ignorando os comportamentos positivos e pró-sociais (KOLLER, BERNARDES, 1997). Eisenberg (1982) investiga a moralidade em função de ações pró-sociais, como comportamentos de ajuda, utilizando entrevistas nas quais se apresentam dilemas morais pró-sociais hipotéticos, sem necessariamente ter de haver uma tomada de decisão, havendo a possibilidade de uma escolha entre as necessidades e/ou desejos próprios e as alheios, seja de um indivíduo ou de um grupo através de entrevistas que analisam dilemas morais. As respostas das crianças norte-americanas possibilitaram a construção dos níveis de desenvolvimento pró-social, conforme quadro a seguir. No entanto, é preciso atentar que o modelo teórico da autora “não considera, como o de Kohlberg, que os estágios de desenvolvimento sejam um todo estruturado ou se apresentem em uma sequência invariante” (KOLLER, BERNARDES, 1997, p. 230).

**Quadro 1 - Níveis de desenvolvimento pró-social de Eisenberg**

<p><b>Nível 1: Orientação Auto-Focada e Hedonística</b></p>	<p>As preocupações do potencial benfeitor dirigem-se para consequências que são orientadas para si mesmo, mais do que para considerações morais (autoridade e punição*). As razões para ajudar ou não os outros incluem considerações de ganho pessoal (hedonismo*), reciprocidade direta* e preocupação no sentido de precisar e/ou gostar do outro (relacionamento afetivo*). Este nível apareceu predominantemente em crianças pré-escolares e das primeiras séries do I grau.</p>
<p><b>Nível 2: Orientação para as Necessidades dos Outros</b></p>	<p>O potencial benfeitor expressa preocupação pelas necessidades* físicas, psicológicas e/ou materiais dos outros, mesmo que estas necessidades conflituem com as suas próprias. Esta preocupação expressa-se em termos simples, sem evidência clara de que o indivíduo está assumindo a perspectiva do outro. Também estão</p>

	presentes verbalizações de simpatia ou referências a afetos internalizados, tais como a culpa. Este nível apareceu predominantemente em crianças pré-escolares e das primeiras séries do I grau.
<b>Nível 3: Orientação para Aprovação Interpessoal, e/ou Orientação Estereotipada</b>	As imagens de pessoas e comportamentos bons e maus são estereotipadas*, e/ou as considerações pela aprovação* e a aceitação dos outros são utilizadas para justificar comportamentos pró-sociais ou comportamentos de não ajudar o outro. Este nível apareceu predominantemente em indivíduos de I grau e II grau.
<b>Nível 4a: Orientação Empática Autorreflexiva</b>	O julgamento inclui evidência de simpatia autorreflexiva respondente ou tomada de perspectiva do outro (empatia*), preocupação com questões de humanidade, e/ou afeto* culpado ou positivo relacionado às consequências das próprias ações. Este nível apareceu predominantemente em algumas crianças no final do I grau e em muitos adolescentes de II grau.
<b>Nível 4b: Nível de Transição</b>	As justificativas dos indivíduos para ajudar ou não-ajudar envolvem valores internalizados, normas, obrigações e/ou responsabilidades, preocupação pelas condições da sociedade, e/ou referência à necessidade de proteger os direitos e a dignidade das pessoas. Estas ideias, no entanto, não são claras ou fortemente expressas, estão em nível transicional e de elaboração. Este nível apareceu predominantemente em adolescentes de II grau ou adultos.
<b>Nível 5: Orientação para forte Internalização</b>	As justificativas para ajudar ou não-ajudar são baseadas em valores, normas ou responsabilidades internalizadas. O desejo de manter uma obrigação contratual, social ou individual, ou melhorar as condições da sociedade baseia-se na crença sobre a igualdade, a dignidade e os direitos de todos os indivíduos. Também caracterizam este estágio, os afetos positivos ou negativos relacionados com a manutenção de autorrespeito para abrir mão de seus próprios valores e aceitar as normas. Caracteriza-se por outros raciocínios abstratos ou internalizados*. Este nível apareceu predominantemente em uma pequena minoria de adolescentes de II grau e não apareceu em crianças de I grau.

Fonte: Koller e Bernades (1997) – adaptado pela autora.

As palavras marcadas com um asterisco (\*) correspondem às categorias de julgamento moral pró-social de cada nível de desenvolvimento.

Para a autora, “todo o raciocínio moral pró-social<sup>17</sup> verbalizado pelos indivíduos é avaliado e os julgamentos expressos em diferentes níveis não são reduzidos a um só estágio” (KOLLER; BERNADES (1997), p. 230), assim será possível um único sujeito apresentar diferentes respostas que se adequam a níveis diferentes de raciocínio e que se relacionam às várias categorias de julgamento moral pró-social, ao mesmo tempo.

<sup>17</sup> A palavra “prosocial” foi atualizada segundo a regra gramatical vigente.

Por fim, resgata-se a discussão de que emoções e sentimentos fazem com que se tenha uma perspectiva pró-social da moral. Isso explicaria porque a generosidade vem antes da lógica, como veremos mais a frente. Sugere ainda que mesmo que a cognição seja necessária, há algo a mais para o sujeito agir moralmente.

Aonde queremos chegar com todas essas discussões apresentadas até aqui? Às respostas de como educar moralmente. E certamente, para reiterar a ideia de que é preciso uma definição ou fundamentação teórica que nos permita dar essas respostas. Isso porque a falta de uma corrente psicológica e epistemológica determinará o problema de eleição de procedimentos que sejam consistentes e conserváveis.

Então, até aqui, pelo referencial apresentado, podemos considerar que a moral não é inata, nem tampouco advém da sociedade como algo a ser apenas absorvido dela. Ela depende de um processo interior do sujeito que precisa, ao mesmo tempo que faz o bem para o outro, se sentir bem agindo “bem”, afinal o outro tem o mesmo valor que si mesmo, nem maior, nem menor, e sim, igual. Essa seria a busca de um equilíbrio, para Aristóteles, seria como o “justo meio”: age-se bem para o outro, na mesma medida que faz bem para si mesmo (ARISTÓTELES, 1996).

Não é ao acaso que o caminho trilhado até aqui é iniciado por uma análise de um fenômeno, que se relaciona à falta de valores morais, o bullying. E, diante de tal análise, clareou-se a necessidade – e urgência – por uma educação moral nos ambientes escolares. Mas a qual moral nos referimos? Aquela cujo agir bem é desejável mesmo que seja às custas de relações de coação, de medo, baseadas no respeito unilateral? A resposta seria, pelo caminho que traçamos, negativa.

Referimo-nos à moral cujo caminho rumo à autonomia. Referimo-nos à moral como ética, na medida em que para agir bem, será preciso o *dever*, mas na mesma medida, o *querer*.

Bullying, assim, é um problema moral na medida em que não se legitimam nem a ideia do “dever” moral ao agir adequadamente, nem a ideia do “querer” ser visto como moral. Certamente, há outras formas de entendimento do fenômeno que transitam pela ideia de “preconceito” na sociologia ou em outras ciências, mas que não substituem e sim integram a perspectiva de complexidade do fenômeno sem excluir o critério que o define como moral. Acreditamos que essa definição teórica foi fundamental para que se possam ser pensadas as estratégias que precisam, necessariamente, incidir sobre tais aspectos.

Por fim, passemos a mais perguntas: seria o respeito o elemento moral que falta ao bullying? E ainda: se o elemento que falta ao bullying é o respeito ao outro, então quando uma intimidação acontece, faltaria também justiça? Faltaria generosidade? Não inutilmente, tais valores foram elencados para explicar as características psicológicas presentes na ideia da moral que apresentamos. Assim, no capítulo seguinte, apresentaremos algumas pesquisas e definições sobre esses valores que parecem estar tão ausentes em atos de desrespeito em situações de bullying: falta o que não se abre mão – a justiça – mas também, o cuidado – generosidade.

#### 4 O QUE FALTA QUANDO O BULLYING ESTÁ PRESENTE: RESPEITO, JUSTIÇA, SOLIDARIEDADE?

*Terrível o Bullying!!!!*

*No meu tempo de primário tive este problema! Muito tímido era infernizado por um colega que cismou de me desafiar [...] provocava, armava ardís e colocava-me em situações difíceis [...] Fiquei muito tempo apavorado até que um dia tomei uma decisão [...] resolvi reagir e quebrar a cara dele! Não deu outra, o Carlão, seu amigo, adoeceu e não veio à aula nesse dia. Soquei-lhe a mão na cara, que ele ficou desnortado, acho que tomou um susto, fui suspenso da escola, sem nenhum arrependimento!!! Nunca mais a criatura nem sequer olhava do meu lado!! Desde então, a paz reinou [...] Detalhe, a professora Rose não percebia nada porque desconhecia o avanço maléfico. Nunca tive má índole, mas essa foi a forma que encontrei para deixar de ser vítima de 'Bullying'. (JOSUÉ)<sup>18</sup>*

Josué era intimidado, humilhado, desafiado. Até que, chegando ao seu limite, usa de violência para libertar-se do que lhe causara tanta dor.

Esta é a história de Josué, mas poderia ser Maria, João, Paulo, Marcos... afinal, há tantos nomes que personificam sofrimentos vindos de situações como esta. E, por que começar este capítulo, que tratará dos valores que nos propomos pesquisar, com um relato como o de Josué? O que falta em situações de humilhação, provocação e violência?

Gini, Pozzoli e Hauser (2010), como já apresentado no capítulo 1, verificaram que aqueles que agem de tal maneira são capazes de julgar moralmente e conhecem as emoções vividas pelas vítimas (DEL BARRIO *et al.*, 2005), porém apresentam carência em compaixão moral e sensibilidade (GINI; POZZOLI; HAUSER, 2010).

Sendo incapazes de Co-mover-se com a dor alheia, também não compreenderão o outro como alguém digno de respeito (TOGNETTA, 2010a). La Taille (2007) aponta que a sensibilidade moral desses personagens é muito fraca ou, então, inexistente. Por sensibilidade moral, La Taille (2006b, p. 88) compreende “a capacidade de perceber as dimensões morais de certas ações ou situações nas quais estas não aparecem com evidência”.

---

<sup>18</sup> Relato encontrado em <https://alcaraz.wordpress.com/category/relato-de-casos/>. Acesso em: 09 jul. 2018.

Tognetta e Bozza (2010) e Tognetta e Rosário (2012), em suas pesquisas, comprovaram que autores de bullying apresentam sua hierarquia de valores de forma invertida, ou seja, em sua personalidade são centrais os valores individualistas (como sucesso, fama, poder, status) e são periféricos aqueles relacionados à moral (como justiça, respeito, generosidade, tolerância). Se, portanto, os valores morais são periféricos em sua hierarquia, poderão agir conforme aqueles que lhe são centrais, intimidando os outros, sem importarem-se com a dor alheia, por preocuparem-se, inclusive, em valorizar a si mesmo (TOGNETTA, 2010a), mostrando-se forte, poderoso, por meio da humilhação e violência dirigida a outros.

Que valores morais seriam esses a que nos referimos? Ou ainda uma questão anterior, que compreensão se tem do termo valor?

Cabe-nos, primeiramente, conceituar o termo VALOR. Originada do latim, o termo VALOR – “valere” – traz o significado de atribuição de uma qualidade a algo ou alguém ou, ainda, podem ser “as razões que justificam ou motivam as nossas ações, tornando-as preferíveis a outras” (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017, p. 17).

Ricoeur (2014) apresenta uma ideia que explica nossas concepções com relação ao termo e que justificam nosso olhar sobre a necessidade de se estudar a adesão aos valores. Ele diz: “dans le mot ‘valeur’, il y a d’abord un verbe: *évaluer*, lequel à son tour renvoie à *préférer*: ceci vaut mieux que cela; avant valeur, il y a *valoir* plus ou moins”, cuja tradução sugere que “na palavra ‘valor’ há o verbo ‘evaluar’ (comparar, supor, quantificar, examinar), o qual, por sua vez, remete à preferência de que este é melhor que aquele, implícito no valor há um valor maior ou menor”<sup>19</sup>.

Marques, Tavares e Menin (2017) tipificam os valores em estéticos, religiosos, políticos, vitais e morais. La Taille (2002b) define o “eu” como um conjunto de representações de si, que são sempre valorativas. Assim, seriam esses valores, constituintes da identidade, morais, quando associados ao respeito, à tolerância, à justiça e à honestidade, por exemplo, ou não-morais, quando associados à fama, ao sucesso, à vaidade, à riqueza. Enquanto os valores não morais gerarão a autoestima, os morais gerarão o autorrespeito.

Sempre que uma determinada ação é eleita como ideal (ou melhor que outra), necessariamente, houve uma avaliação (interna) a partir do valor que lhe é

---

<sup>19</sup> Tradução nossa.

significativo (ou mais significativo), ou ainda, que lhe for mais central em sua hierarquia de valores. Essa “avaliação” não é tão simples (ARAÚJO; PUIG, 2007), nem tampouco universal (por mais que existam valores desejados universalmente), uma vez que incidem sobre ela questões cognitivas, mas também afetivas (LA TAILLE, 2006b), que foram formadas na relação com o meio.

Ainda assim, é possível que desejemos – quase que unanimemente – viver em uma sociedade na qual os valores morais imperem. Será que desejamos sua existência pela falta que eles nos fazem? Faltaria entre nós somente o respeito? E a generosidade? E a justiça? E estes poderiam ser ensinados?

Como vimos, Piaget, que embasa teoricamente nossas concepções acerca da moral, aponta o fato deles não serem inatos e nem transmitidos à pessoa de fora para dentro, mas construídos nas interações do sujeito com o meio (PIAGET, 1932/1994).

E como se dá a adesão aos valores morais, tão almejados? Para Kohlberg (1992) há uma hierarquia na adesão a tais valores quando se investiga o julgamento moral das pessoas. O autor utilizou dilemas morais, numa pesquisa intercultural e longitudinal para verificar não só o julgamento moral diante de um dilema, mas quais as justificativas ou motivações para tal. Tais juízos foram classificados em três níveis que implicam diferenças qualitativas no modo de pensar (estruturas) ou de resolver os problemas: o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional. Por sua vez, em tais níveis, há estágios que formam uma sequência invariante, integram-se hierarquicamente e a evolução de um estágio para outro se dá através do processo de equilíbrio e autorregulação. Cada nível é dividido em 2 estágios.

**Quadro 2** - Classificação dos níveis: implicações em diferenças qualitativas

<b>NÍVEL 1 PRÉ – CONVENCIONAL</b>	<b>Estágio 1: Obediência e punição</b>	A moral é governada por regras externas. A criança tem dificuldade para considerar dois pontos de vista em um assunto moral e, também, tem dificuldade para conceber as diferenças de interesses. Aceita a perspectiva da autoridade e considera as consequências físicas da ação, sem levar em conta a intenção.
	<b>Estágio 2: Orientação instrumental- relativista</b>	A moralidade continua sendo governada por regras externas. No entanto, aparece a consciência de que podem existir distintos pontos de vista. A ação correta, ainda, é a que satisfaz as próprias necessidades e, ocasionalmente, as dos outros, desde que haja um ponto de vista físico e pragmático. Aparece também uma reciprocidade pragmática e concreta, que pode ser explicada pela ideia de que se se faz algo pelo outro, é possível que se faça por ele também.

<b>NÍVEL 2 CONVENCIONAL</b>	<b>Estágio 3: Bom menino Boa menina</b>	A base da moralidade é a conformidade com as normas sociais e manter a ordem social é algo importante. A boa conduta é ser uma “boa pessoa”, conforme a aprovação social. A conduta correta é a conduta estereotipada. As boas intenções são muito importantes e se procura a aprovação colaboradora e agradável.
	<b>Estágio 4: Lei e ordem</b>	O indivíduo é capaz de considerar não só a perspectiva de duas pessoas, como também a das leis sociais. A conduta correta consiste em realizar o próprio dever, mostrando respeito pela autoridade e pela ordem social estabelecida para o bem comum. A moralidade ultrapassa os laços pessoais e se relaciona com as leis, que não devem ser desobedecidas, para poder manter a ordem social.
<b>NÍVEL 3 PÓS-CONVENCIONAL</b>	<b>Estágio 5: Contrato social</b>	A ação correta tende a definir-se em termos de direitos gerais sobre o que está de acordo na sociedade e em seu conjunto. Há uma ênfase no ponto de vista legal, mas as leis não são tidas como eternas e imutáveis, mas sim instrumentos flexíveis para aprofundar valores morais e que podem – e devem – modificar-se para melhorá-las. O contrato social supõe a participação voluntária em um sistema social aceito.
	<b>Estágio 6: Princípio ético universal</b>	A moralidade se determina mediante princípios e valores universais, que permitem examinar criticamente a moral da própria sociedade. A ação correta se baseia em princípios éticos eleitos por cada um que são compreensivos, racionais e universalmente aplicáveis. São princípios morais abstratos, que transcendem as leis, como a igualdade dos seres humanos e o respeito pela dignidade de cada pessoa, não são normas concretas.

Fonte: Kohlberg (1992) – adaptado pela autora

Para que a elaboração desses estágios fosse realizada, Kohlberg utilizou-se dos níveis de perspectivas sociais adotados, cuja definição dada pelo autor (1992, p. 186) seria “como as pessoas veem as outras, interpretam seus pensamentos e sentimentos e consideram o papel e o lugar que ocupam em sociedade”.

Com isso, de acordo com tais níveis, o autor, então, descreve três modos de adesão aos valores: perspectiva individualista ou egocentrada, perspectiva sociocêntrica e, por fim, perspectiva moral. O primeiro deles refere-se a uma perspectiva autocentrada ao aderir a um valor, buscando somente seus desejos e necessidades pessoais. No segundo, o indivíduo leva em consideração o outro, porém aqueles que lhe são importantes afetivamente (como amigos, família) ou, então, as autoridades, regras e convenções sociais. E, por fim, a última forma traz uma perspectiva social moral, trazendo a ideia de que os valores são bons e justos para todas as pessoas, sempre guiado por um princípio maior – universal – por trás de cada forma de agir ou pensar.



Gini, Pozzoli e Hauser (2010), ao verificarem que aos autores de bullying falta o que chamaram de compaixão moral, apontam a carência de pesquisas sobre bullying relacionadas à moralidade e pontuam a necessidade de se dar mais atenção a este viés em estudos futuros. É pela percepção desta insuficiência de investigações acerca deste assunto que nos propomos a este estudo sobre os valores. Elencamos três, que, não aleatoriamente, foram escolhidos, mas, exatamente, por interligarem-se em ações morais e, ao mesmo tempo, por ausentarem-se em situações de maus tratos.

#### 4.1 [...] Faltaré o respeito?

Este é um valor bastante mencionado como desejável socialmente, visto que é considerado base para as relações que se estabelecem no ambiente escolar, familiar e na convivência social. No entanto, ele é comumente confundido com o que seria chamado como tolerância. Cortina (2005) propõe uma diferenciação clara entre ambos.

Para a autora, neste contexto de diferenciação, tolerância é um produto da impotência, da indiferença ou do desinteresse, que culmina no “deixar fazer” ou, então, no “deixar pensar”. Portanto, aquele que pensa diferente e, por conseguinte, deseja fazer algo a sua maneira, conseguiria a autorização alheia, não pelo fato da compreensão da visão e intenção que se tem, mas pelo fato do outro não conseguir impor-se ou por talvez não se importar ou, ainda, por não haver interesse algum<sup>20</sup>. Assim, o valor realmente positivo, segundo ela, seria o respeito, que ela denominou *respeito ativo*.

Este seria qualificado pelo “interesse positivo em compreender seus projetos, em ajudá-los a levá-los adiante, desde que representem um ponto de vista moral respeitável” (CORTINA, 2005, p. 189). O respeito se difere desse aspecto da tolerância pelo fato de que quando “se tolera” significa não se envolver na opinião alheia, desde que esta não prejudique seus interesses, enquanto o respeito vai além: procura compreender a visão de outrem como seu posicionamento moral e, “simplesmente” por isso, é digno de respeito.

---

<sup>20</sup> Trata-se aqui da perspectiva de Adela Cortina sobre respeito e tolerância não sobre o valor da tolerância, enquanto virtude, como é tratada por Comte-Sponville (e outros autores).

Mas como seria a gênese desse valor que nos é tão caro?

Piaget (1932/1994), em seu livro *O Juízo Moral na criança*, reflete sobre as ideias de Bovet afirmando que os sentimentos morais, assim como as obrigações morais, só são possíveis de se desenvolver através das relações sociais. O respeito não é um produto da regra e sim das relações.

Bovet (1951) sugere que o respeito seja um misto de dois sentimentos – amor e do medo –, afirmando que se respeita aquele que se ama e se teme. São dois sentimentos que, mesclados, dirigem nossas ações. Seria o respeito, então, uma disposição afetiva imposta pela presença ou ideia de uma pessoa que amamos ou tememos; assim, todas as atitudes que não estão de acordo com a pessoa respeitada são inibidas (BOVET, 1951).

Assim, é através das relações sociais que será possível experimentar a necessidade de se respeitar e vivenciar as regras. Como descreve Piaget (1932/1994, p. 279):

É, afirma Bovet, que a ordem não obriga por si mesma: para que acarrete na consciência o aparecimento do sentimento de dever, é preciso que o conselho emane de um indivíduo respeitado pelo sujeito. Que este indivíduo tenha, ele mesmo, criado o conteúdo da ordem ou que transmita sem mais uma ordem que recebeu tal qual, pouco importa. O essencial é que seja respeitado pelo sujeito considerado: então e então somente, a ordem produzirá, na consciência deste, o sentimento do dever.

É preciso mais um passo no entendimento deste “sentimento de dever” que é o respeito: existem duas formas possíveis e de naturezas distintas: o respeito unilateral e o respeito mútuo.

Piaget (1932/1994) sugere que o respeito unilateral, característico de crianças menores em relação à autoridade ou, então, entre o menor e o maior, provém de relações de coação adulta. Esse tipo de respeito está ligado à regra coercitiva e se aproxima muito da conduta egocêntrica que apresentam as crianças com idade aproximada entre três e sete anos. As crianças nessa idade cedem aos adultos que impõem suas vontades e opiniões. Há falta, nessa fase egocêntrica, de relações de cooperação, porque, para cooperar, é necessário reconhecer-se em relação ao outro e ter consciência de seu próprio pensamento em face do pensamento do outro. Vale ressaltar que esse tipo de relação é necessária ao desenvolvimento infantil, uma vez que leva a criança, inicialmente, a aceitar as instruções impostas pelos pais. Porém,

através de vivências de cooperação, progressivamente, se formam relações de igualdade. Assim,

o respeito mútuo aparece, portanto, como a condição necessária para a autonomia, sob seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta as crianças das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia. (PIAGET, 1932/1994, p. 91).

Quando prevalecem o respeito mútuo e a cooperação, a relação da criança com a regra se modifica, pois o que vigora já não é mais a imposição, mas a reciprocidade. Essa nova forma de relação estabelece uma reciprocidade entre os sujeitos, ao invés da coação, desejando o acordo mútuo, em detrimento da imposição das regras; tais regras passam a ser racionais e interiores e constituir-se-ão verdades morais do sujeito. Agora, a criança é capaz de diferenciar-se do exterior, é capaz de fazer-se compreender na mesma medida que compreende o outro. Chega-se assim à possibilidade da autonomia, uma vez que a razão prevê a coordenação de mais perspectivas, bem como a coordenação entre elas, mantendo uma coerência interna. Por fim, ele afirma que:

Sendo a cooperação fonte de personalidade, na mesma ocasião as regras deixam de ser exteriores. Tornam-se, ao mesmo tempo, fatores e produtos da personalidade, segundo um processo circular tão frequente no decorrer do desenvolvimento mental. A autonomia sucede assim à heteronomia. (PIAGET, 1932/1994, p. 83).

É preciso salientar que nem a coação, nem a cooperação são produtos de um espaço ou condição social, mas sim das relações que as pessoas estabelecem entre si (PIAGET, 1973; ALVES, 2018). Ou seja, quanto mais cooperação – no sentido da experiência de “coordenar” com o outro os pontos de vista – puder ser estabelecida entre as pessoas, mais respeito mútuo existirá. Em outras palavras: “[...] só poderá haver respeito mútuo por aquilo que os próprios indivíduos considerarem como moralidade”. (PIAGET, 1932/1994, p. 84).

Depois desse breve discorrer sobre o surgimento e desenvolvimento do respeito, enquanto sentimento moral, voltemos nosso olhar à outra ótica sobre este que se torna um valor.

Esteves (2009) sugere que é preciso clarificar o(s) sentido(s) que a expressão “respeito” pode assumir em uma teoria moral. Primeiramente, pode significar uma ação que considere o valor do outro, sendo assim, não um sentimento, mas um comportamento que a lei moral espera de todos os homens. Esta primeira visão retoma o imperativo categórico, de Kant (2007), que “exige dos seres racionais tratarem-se reciprocamente como fins em si mesmos” (ESTEVES, 2009, p. 78). Admite o autor que essa concepção seria explicitada em Kant quando compreende o respeito como um “subproduto da determinação da vontade pela lei moral” (ESTEVES, 2009, p. 80) ou, em tons poéticos, ele “nada mais é que o lado sensível da consciência da imediata determinação da vontade pela lei moral” (ESTEVES, 2009, p. 80).

O autor sugere ainda, numa segunda visão, que o respeito pode ser compreendido como a admiração referida a alguém. Este conceito é similar ao encontrado em Lalande (1867/1963, p. 959), cuja definição é um “sentimento especial provocado pelo conhecimento de um valor moral numa pessoa ou num ideal”.

Assim, se o respeito pode ser compreendido como a valorização de qualquer pessoa, cuja dignidade é considerada, qualquer atitude que viole tal dignidade<sup>21</sup> (como exclusão, humilhação, preconceito, discriminação, exploração) deverá ser compreendida como desrespeito e, portanto, condenada (TOGNETTA, 2010).

Ao analisar essas duas óticas percebe-se a própria evolução do respeito descrita por Piaget: o respeito como um valor porque instituído por lei que se espera de um para com o outro e o respeito como valor de garantia da dignidade dada pela necessidade de valorização do outro. No entanto, ambas convergem para a mesma questão. Na falta do respeito enquanto valor atribuído por outro, teremos atitudes de desrespeito e na falta do respeito enquanto dignidade alheia, teremos, mais que isso, o desprezo pela pessoa (ESTEVES, 2009).

Contudo, apesar de direcionado ao outro, tal investimento para ser moral, não seria possível sem uma busca de equilíbrio entre “ser” respeitoso e se “satisfazer” por ser respeitoso (PIAGET, 1952/1994; TOGNETTA; AVILÉS MARTÍNEZ; DAUD, 2017),

---

<sup>21</sup> No livro “Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas” (2006b), La Taille sugere que honra e dignidade possam ser interpretadas como sinônimos. E, dependendo da ótica admitida, os são. No entanto, como seu objetivo, no livro, foi refletir sobre alguns valores morais, opta pela honra uma vez que “a honra de uma pessoa depende de suas ações, a dignidade, não necessariamente” (p. 63).

da mesma forma como não há como ser justo sem se satisfazer por ser justo e assim com todos os valores.

Certamente, este mesmo pressuposto é explicado por Taylor (1997) ao afirmar que seria um erro subestimar o valor de si. Tal explicação também fundamenta o pensamento de Ricoeur (2014), que justifica antes da escolha moral, a necessidade do “gostar de si”. Nas palavras de Tognetta, Avilés Martínez (2017), “seria um concordar consigo mesmo. E se sentir levado em consideração em seus desejos para agregar um valor a sua identidade ou para garanti-lo” (p. 19). Portanto, se o respeito, desejável às relações, necessita ser o valor – o investimento afetivo – para atitudes morais, “o autorrespeito é condição necessária para se respeitar moralmente o outro” (LA TAILLE, 2002b, p. 167).

Tudo isso para justificar que o “valor do respeito significa a valorização de toda e qualquer pessoa considerada em sua singularidade”. (PCN, 1998, p.96).

#### **4.2 [...] Faltar a justiça?**

A justiça, filosoficamente, não pode ser considerada como as outras virtudes, por conceber que quaisquer outras virtudes antecipadamente a supõe (COMTE-SPONVILLE, 1995) ou ainda, por ser ela a mais racional de todas as virtudes (PIAGET, 1932/1994).

Igualdade e equidade são os princípios que a compõem. Certamente, a partir deles, ao se pensar sobre o termo justiça, se evocarão na memória questões com relevância social.

Famílias vivendo em mansões, com viagens luxuosas ao redor do mundo, podendo experimentar dos melhores sistemas educacionais, usufruindo, prontamente, de hospitais superequipados com profissionais de excelência. Do outro lado, famílias se espremendo em casas construídas em locais de risco, com materiais não seguros, lutando para manter seus filhos em escolas sucateadas com profissionais despreparados e se submetendo a filas imensas para conseguir uma consulta (distante) com um médico não tão bem preparado e que não dispõe de materiais necessários para bem atender, minimamente, seus pacientes. Esses dois extremos nos fazem pensar o tamanho da desigualdade, logo, também, da injustiça que há em nossa sociedade. Pode-se pensar também em casos nos quais a lei se

aplica prendendo um indivíduo que tenha roubado para alimentar seus filhos, mas que mantém em liberdade os famosos “colarinhos brancos”, que roubaram milhões desses que tanto precisam para sobreviver.

Enfim, “que justiça é essa?”

Filósofos da Grécia antiga já buscavam tal definição. Aristóteles (1996) conceituou a justiça como a “melhor de todas as virtudes – a excelência” e diferenciou duas espécies de excelências. A primeira delas, a intelectual, estaria ligada à educação, enquanto a segunda, a excelência moral, estaria ligada às atitudes e hábitos do indivíduo. Para ele, a justiça seria alcançada pelo indivíduo através da prática, vivenciando situações nas quais a justiça esteja em jogo – e optando por ela.

John Rawls, filósofo, publicou em 1971 sua grande obra, “Uma teoria da justiça”, que já foi traduzida em diversas línguas. Nela, apresenta os princípios de justiça, a partir da ideia de imperativo categórico de Kant, como um convite à razão comum, a um diálogo possível numa sociedade marcada pelo pluralismo, ou seja, na qual as pessoas pensam de maneiras diferentes, inclusive opostas, e – por que não dizer? – até rivais.

Rawls<sup>22</sup> (2002) descreve a justiça como equidade e os princípios que a governam como base da estrutura social. Ele parte de uma concepção geral de justiça que se baseia na ideia de que todos os bens sociais primários (oportunidades, liberdades, rendimentos) devem ser distribuídos de maneira igual, a não ser que uma possível distribuição desigual beneficie os menos favorecidos. Resumidamente, divide sua teoria em três princípios: o Princípio da liberdade igual, no qual a sociedade deve assegurar a máxima liberdade para cada pessoa, compatível com uma liberdade igual para todos, o Princípio da diferença, no qual deverá haver a distribuição igual por parte da sociedade da riqueza (exceto se as possíveis desigualdades econômicas e sociais favorecerem as classes menos abastadas) e, por fim, o Princípio da oportunidade justa, cujas desigualdades econômicas e sociais devem estar ligadas a postos e posições acessíveis a todos em condições de justa igualdade de oportunidades. Porém, sugere ainda uma certa hierarquia entre tais princípios: o Princípio da liberdade igual tem prioridade sobre os outros, enquanto o Princípio da oportunidade supõe-se ao da diferença. Uma questão relevante em sua teoria é que, para ele, tratar as pessoas como iguais não implica acabar com as todas as desigualdades, mas sim

---

<sup>22</sup> Outras obras compõem sua teoria acerca da justiça, dentre elas uma bem conhecida, *Justiça como Equidade: uma reformulação* (Justice as Fairness: a restatement, 2001)

com aquelas que trazem desvantagens a alguém. Uma situação que pode exemplificar esse conceito são as cotas raciais nas universidades. Negros, brancos, pardos, amarelos, todos iguais perante a lei. No entanto, tratá-los de maneira igual no ingresso à universidade não extermina a desigualdade (de oportunidades e, conseqüentemente, de chances) que há entre tais grupos. Assim, as cotas têm o intuito de corrigir a injustiça existente nesta situação, tornando-os iguais nas possibilidades.

Ele propôs um modelo de instituição, que deveria favorecer e aplicar o valor da justiça e, assim, segundo ele, seria possível minimizar as desigualdades sociais. Nas palavras dele:

Uma vez que todos estão numa situação semelhante e ninguém pode designar princípios para favorecer sua condição particular, os princípios da justiça são o resultado de um consenso ou ajuste equitativo. [...] A essa maneira de considerar os princípios da justiça eu chamarei de justiça como equidade” (RAWLS, 2002, p. 33).

Sua ideia é resolver o conflito da discrepância social pela distribuição de bens sociais entre todos. Para isso, ele compreende a sociedade como um sistema equitativo de cooperação, e considera as pessoas como “seres racionais e razoáveis”, com interesses próprios que são elencados a partir daquilo que formulam como o bem para suas vidas e que, da mesma forma, avaliam os justos meios de cooperação que deverão permear o convívio em sociedade, bem como a distribuição dos benefícios sociais. Assim, na visão de Rawls, a justiça deverá garantir que, na distribuição de direitos e deveres básicos na sociedade não haja arbitrariedade e sim um equilíbrio estável entre os pedidos de interesses de diversos grupos e, também, na distribuição de renda e de riqueza (RAWLS, 2002).

Diante de tais explicações, ele conclui sua concepção política de justiça – a justiça como equidade – como aquela cuja sociedade organizada tem a aceitação de todos sobre os mesmos princípios da justiça e suas instituições sociais atendem a esses princípios (RAWLS, 2002).

Por fim, vale ressaltar que Rawls reforça o papel da educação ao afirmar que ele é:

[...] igualmente importante, se não mais importante ainda, no sentido de proporcionar a uma pessoa a possibilidade de apreciar a cultura de sua sociedade e tomar parte em suas atividades, e desse modo proporcionar a cada indivíduo um sentimento de confiança seguro de seu valor próprio. (2002, p. 108)

E como o valor da justiça seria desenvolvido? Em seus estudos sobre a moralidade, Piaget (1932/1994) verificou que a noção de justiça é construída pelo indivíduo e que o senso de justiça “só se desenvolve na proporção dos progressos de cooperação e do respeito mútuo” (p. 239). E, se há um progresso a ser considerado, a criança pequena acredita na forma mais elementar de justiça: a justiça imanente. Ela acredita na existência de sanções automáticas que emanam das próprias coisas, da natureza física e dos objetos inanimados. Assim, qualquer falta acarreta automaticamente numa sanção (tropeções, acidentes físicos, perdas, desgraças, etc.) e, por conseguinte, o sujeito acredita que sua desobediência, erro ou infração é punida por algo ou alguém superior (Deus, destino, espíritos, elementos naturais, entre outros). É interessante notar que, embora seja um tipo de justiça característico das crianças menores, essa crença pode persistir em muitos adultos. E vale ressaltar ainda que, com base na coação adulta, as autoridades (pais, professores, entre outros) aproveitam-se disso para reforçar essa convicção nas crianças e para conseguir sua obediência.

Além desse tipo de justiça, Piaget (1932/1994) verifica duas tendências no julgamento infantil: julgamento por responsabilidade objetiva e por responsabilidade subjetiva. A primeira associa-se à justiça retributiva, enquanto a segunda à justiça distributiva.

A justiça retributiva, relacionada à coação adulta, ao sentimento do dever próprio da moral heterônoma, diz respeito à retribuição, sendo essencial a punição do culpado, devido à ruptura do elo social, mas não analisando sua intenção e sim a consequência material direta de sua falta. A ideia de justiça retributiva trouxe consigo estudos relacionados ao pensamento das crianças acerca das sanções. Nelas há, necessariamente, uma relação direta entre o ato e uma determinada sanção que é considerada injusta quando alguém que seja culpado é recompensado ou o inocente é punido ou, ainda, quando há uma desproporção entre o ato e a recompensa ou punição.

Atentemo-nos aqui às suas concepções relacionadas às sanções e que nos fazem compreender ainda mais claramente suas ideias sobre justiça. Em suas



histórias hipotéticas, Piaget sempre apresenta alternativas contendo sanções expiatórias e sanções por reciprocidade<sup>23</sup>. Sua pesquisa conclui que, segundo as crianças mais velhas, a sanção é efetiva e é eficaz quando ao invés de causar um prejuízo, dor ou sofrimento ao infrator, sugere que o elo de solidariedade que foi rompido possa ser restabelecido.

Ao apresentar histórias nas quais estava em jogo decisões entre obedecer à autoridade ou buscar a justiça, Piaget estuda um critério mais evoluído: a justiça distributiva. Esta relaciona-se à moral autônoma que pressupõe relações de cooperação e o sentimento do bem (do princípio maior que a obediência, por isso Piaget a denomina “moral do bem”) e diz respeito à ideia de igualdade em direitos e deveres e de distribuição. A criança considera a intenção em que um ato acontece, julgando-o de acordo com a igualdade e a equidade. Assim, a injustiça é considerada quando a sanção ou a escolha favorece apenas uma ou um grupo de pessoas em detrimento de outros. Sobre este princípio maior de justiça distributiva, a equidade sugere “nunca definir a igualdade sem considerar a situação particular de cada um” (PIAGET, p. 216). E, ao considerar a particularidade de cada um, pode-se levantar a possibilidade de preferência por determinada posição, opinião e/ou pessoa. Porém, o autor alerta que “longe de levar ao privilégio, tal atitude conduz a tornar a igualdade mais efetiva do que era antes” (p. 239).

Enfim, o princípio da equidade necessita ser uma busca no campo da justiça, uma vez que “temos direito a igualdade, quando a diferença nos inferioriza, da mesma forma como temos direito à diferença, quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2003, *apud* MENIN; BATAGLIA, 2017, p. 56)

Nesta construção, Piaget (1932/1994) verificou três períodos. O primeiro vai até os 7 ou 8 anos de idade e há ausência da noção de justiça distributiva. Como compreende-se e valoriza-se a obediência à autoridade adulta, predomina-se a justiça retributiva. O que o adulto sugere é tido como o correto e, sendo assim, justo é a obediência à ordem adulta, mesmo que a ordem seja injusta, uma vez que, nesta fase, não há uma distinção entre o justo e injusto, devido ao fato de o justo confundir-se

---

<sup>23</sup> Sanções expiatórias são aquelas que não se relacionam ao ato infracional e têm por objetivo causar expiação ou sofrimento ao infrator na tentativa de que a infração não volte a ocorrer; resumidamente, podemos dizer que elas mantêm o indivíduo na moral heterônoma. Já as sanções por reciprocidade, que favorecem a autonomia, estão diretamente relacionadas à infração, sugerindo que o elo de solidariedade desfeito na infração seja restabelecido através da reparação, da privação de uso de algum objeto (caso não o faça da maneira correta), da exclusão temporária de determinada atividade ou mesmo da experimentação da consequência de seus atos (PIAGET, 1932/1994)

com a vontade da autoridade. Por fim, para a criança nesta fase, a essência da justiça é a punição, ou seja, quanto mais rígida e severa, maior a justiça, por ser considerada mais eficaz. O segundo período vai dos 8 aos 11 anos e, devido à crescente adesão a grupos e à cooperação, ocorre uma transformação da obediência em solidariedade e a ideia de justiça se sobrepõe a da autoridade.

Surge o igualitarismo (simples) em torno do conceito de cooperação. As crianças consideram a reciprocidade como mais adequada que a sanção expiatória, que passa a não ser mais vista como justa, quando necessário o uso de uma sanção. O igualitarismo simples (e progressivo) sugere que as leis sejam interpretadas igualmente para todos, sem exceção. Diante de uma desobediência ou infração às regras, as sanções recebidas devem ser iguais a todos, independentemente da circunstância em que o delito se deu. Por fim, se no período anterior à essência da justiça é punição, nesta é a “igualdade” da punição, de forma que ela seja considerada como mais importante que a sanção em si.

E, finalmente, o último período, que se inicia por volta dos 11 ou 12 anos, no qual a reciprocidade permanece, ainda, como o princípio básico dos julgamentos sobre a punição, a justiça, que é puramente igualitária, passa a ser temperada pelas preocupações de equidade. Na verdade, o igualitarismo simples evolui para a “equidade” (ou igualitarismo relativo), no qual passa-se a considerar a circunstância particular de cada envolvido, como os objetivos, as intenções, as necessidades individuais, procurando evitar cometer injustiças Piaget (1932/1994).

Colby e Kohlberg (1987) verificaram que seria válido usar a Entrevista de Julgamento Moral<sup>24</sup> formulada por este último para investigar os raciocínios sobre os três tipos de justiça: distributiva, comutativa e corretiva, embora o autor principal, Kohlberg, nunca tenha tido diretamente tal intenção (SAMPAIO, 2004). A primeira se relaciona, como o nome sugere, à divisão de bens e materiais entre um grupo de pessoas, a segunda à compreensão dos contratos feitos entre as pessoas e, por fim, a última, relaciona-se às sanções quando necessárias.

---

<sup>24</sup> A Entrevista de Julgamento Moral (MJl – *Moral Judgment Interview*) investiga como se dá o desenvolvimento do juízo moral, através de dilemas morais que exigem do indivíduo seu posicionamento e justificativa para tal. Foi criado por Kohlberg (BATAGLIA; SHIMIZU; LEPRE, 2010) que, dando seguimento aos estudos de Piaget, criticou-o por não considerar a justiça como essência da moral e o fez.

Damon (1975) investigou como crianças de diferentes faixas etárias pensavam sobre questões de distribuição e de relação com a autoridade. Seus conceitos abrangem a ideia da justiça positiva<sup>25</sup>, que se relaciona ao raciocínio envolvido no compartilhar e na divisão justa de recursos e na autoridade parental, que compreende o raciocínio envolvido na validação da liderança e, também, na motivação pela qual a obediência mostra-se necessária.

Ele encontrou seis níveis de desenvolvimento de justiça positiva e outros seis de autoridade parental<sup>26</sup>. No nível mais elementar, denominado 0-A, e que concentra as crianças até 4 anos, as escolhas referentes à justiça são aquelas cujos desejos próprios são considerados. No nível seguinte, 0-B, até 5 anos, os desejos pessoais ainda são o centro das escolhas das crianças, porém, soma-se a isso questões observadas no grupo ao qual pertencem, como sexo, tamanho. No nível 1-A, de 5 a 7 anos, as crianças sugerem a igualdade, mas de uma maneira inflexível e incapaz de mudanças, enquanto no nível 1-B, de 6 a 9 anos, começa a surgir a ideia da reciprocidade das ações, porém consideram-na por merecimento. No nível subsequente, 2-A, de 8 a 10 anos, a equidade surge nas escolhas pela justiça positiva e compreende-se a possibilidade de argumentos diferentes serem possíveis. E, por fim, no nível 2-B, após os 10 anos, as escolhas são retas e claras e garantem o direito de tratamentos diferenciados uma vez que as necessidades também poderão sê-lo. Aqui, as crianças reconhecem as diferentes possibilidades da justiça distributiva e as coordena.

Ele realizou, também, uma pesquisa longitudinal (DAMON, 1980), afirmando que um ano seria suficiente para investigar o crescimento (ou não) dos níveis de justiça positiva nas crianças. Porém, sua tese não foi comprovada: o tempo foi insuficiente para garantir sua evolução e para mensurá-la. Alguns casos chegaram a apresentar regressão em seus níveis de desenvolvimento. Então, este autor optou por pesquisar seus sujeitos por dois anos e, desse modo, verificou que os sujeitos chegavam a evoluir até 2 níveis durante este período e, quando houve regressão, no segundo ano acontecera a correção de tal retrocesso.

---

<sup>25</sup> Vale ressaltar que ele pesquisou a justiça distributiva, apresentada até então, utilizando uma outra nomenclatura. Ele crê que as questões de distribuição de recursos relacionam-se à dimensão da justiça positiva.

<sup>26</sup> Apresentaremos apenas os níveis de justiça positiva.

De um modo geral, as pesquisas de Damon (1975, 1977, 1980) indicam que as crianças são capazes de considerar questões sociais, avaliar argumentos morais e fazer julgamentos sobre justiça distributiva mesmo quando menores. No entanto, vale salientar que foram utilizadas apenas histórias que envolviam a distribuição de prêmios e não, por exemplo, situações mais cotidianas às crianças, como a divisão de um lanche ou brinquedo. E Sigelman e Waitzman (1991) ressaltam, também, que ele investigou apenas crianças de um único país (Estados Unidos), fator que pode sugerir resultados, culturalmente, específicos.

Neste mesmo aspecto de distribuição de recompensas, porém agora com a autoridade envolvida, no caso a professora, Dell'Aglio e Hutz (2001) verificaram que, distribuindo recompensas igual ou equitativamente, as respostas encontradas confirmam a teoria piagetiana: as crianças menores, entre 5 e 6 anos, optam por obedecer a autoridade, enquanto as crianças maiores optam pela igualdade, entre 9 e 10 anos, e pela equidade quando atingem cerca de 13 e 14 anos.

Por fim, Danner afirma que é necessário “pensar que a educação é a base da construção e da manutenção da justiça de uma sociedade”, afinal ela colabora na formação dos valores morais, através de relações de cooperação, respeito mútuo e diálogo e, também, na formação de sujeitos críticos e autônomos. Por fim, ele conclui que “sem educação, não há justiça social”. (DANNER, 2008, p. 17).

#### **4.3 [...] Faltarão a solidariedade (ou generosidade<sup>27</sup>)?**

Teóricos no campo da Psicologia Moral, como Piaget e Kohlberg, debruçaram seus estudos sobre a justiça, por ser este um valor relacionado ao julgamento passível de ser percebido nas investigações que realizaram, visto seu caráter de raciocínio presente. Pinheiro (2009) sugere que, ainda hoje, se atente a este valor pelo fato de a sociedade atual preocupar-se mais com regras e deveres que com a vida.

Mas será a justiça unicamente o valor necessário para que as relações estabelecidas na sociedade e, conseqüentemente, na escola, sejam mais éticas? Trataremos aqui do terceiro e último valor que nos propomos a estudar e pesquisar: a solidariedade.

---

<sup>27</sup> A explicação da diferença entre solidariedade e generosidade se dará ao longo deste capítulo.

Para iniciar nossa reflexão acerca deste valor, faz-se necessário uma breve reflexão sobre os termos “solidariedade” e “generosidade”, que comumente são usados como sinônimos (e podem sê-lo) e, para que que firmemos qual se adequa melhor aos nossos objetivos.

A solidariedade, segundo Cortina (2005), pode ser analisada como uma compreensão secularizada do valor da fraternidade, um dos três valores sustentados pela Revolução Francesa. A autora apresenta a ideia de tal valor dividindo-o em dois tipos de solidariedade. O primeiro deles refere-se àquele inserido nas relações entre pessoas que tem um mesmo interesse. Para tanto, será necessário o esforço de todos os indivíduos pertencentes ao grupo para que haja sucesso em relação à causa que lhes é comum. Nesse aspecto, pode-se inclusive inferir que mesmo que não haja uma motivação moral, a solidariedade está posta, como a própria autora exemplifica, o empenho de todos num barco para que ele continue seu trajeto. O outro tipo de solidariedade apresentado sugere que ele esteja inserido nas atitudes daqueles que se interessam e se esforçam em ajudar outras pessoas. Se no primeiro, a solidariedade pode associar-se a questões de subsistência própria e do grupo ao qual pertence, no segundo tipo, ela não se desassocia disso, porém, acrescenta-se a ideia de que é impossível estar totalmente bem diante do sofrimento alheio. Assim, para a autora, a solidariedade só é considerada um valor moral quando não se centrar em interesses particulares (de uma pessoa ou de um grupo), mas sim em interesses que atinjam a todos.

Durkheim (1858-1917) também definiu dois tipos de solidariedade como necessárias ao bem-estar social: a solidariedade mecânica e a solidariedade orgânica. A primeira delas refere-se a tudo o que determinado grupo partilha em comum, sejam valores ou crenças, com o objetivo de fincar o coletivo como importante para o comportamento social, preterindo-se os desejos particulares para tal bem-estar. Aqui, os desejos particulares perdem valor e espaço para a coletividade, vista como caminho para a harmonia social. Assim, a consciência coletiva de comunidade seria o ponto forte a se vivenciar em tais (micro) sociedades. Já a solidariedade orgânica é aquela cujo bem comum advém da divisão de trabalhos, com o objetivo da interdependência e da possibilidade de complementaridade que lhe é cabível. É bem verdade que essa visão de solidariedade é muito mais trabalhosa que a primeira, uma vez que não há um coletivo comum, mas sim um estado de cooperação dinâmico e,

consequentemente, exige muito mais de cada indivíduo e de todos, na busca de entendimentos.

Mas como fazer para que a solidariedade possa ser construída como um valor moral? Cortina (2005) sugere que é preciso fortalecer a ideia de criar uma “comunidade universal: elaborar uma história da humanidade” (p. 193), através do conhecimento da vida daqueles que tiveram a humanidade como tarefa, pois “a humanidade é una, mas urge sabê-lo e senti-lo” (CORTINA, 2005).

Lipovetsky (1994) propõe que os valores devem existir não por obrigação, por dever. Pelo contrário, eles devem existir pela espontânea vontade da pessoa, afinal, o “querer fazer as coisas, não o dever de fazê-las, é a razão mais contundente para empenhar-se em algo” (CORTINA, 2005, P. 193).

Corroborando com essa ideia Rorty (1994 *apud* TOGNETTA, 2003), que apresenta uma teoria na qual a solidariedade não pode ser classificada como dever universal. Ele a relaciona a uma sensibilidade particular de cada ser humano, experimentada em situações diversas, mas que são individuais e não comuns e coletivas. Da mesma forma, Assmann e Mo Sung (2000) afirmam que as atitudes solidárias vêm de uma busca do homem em sensibilizar-se com o outro.

Além desses autores, se voltarmos à sua origem, do ponto de vista antropológico a solidariedade remete-se ao processo de humanização do indivíduo. Martins *et al.* (2017) faz um breve resgate em que situações corriqueiras do cotidiano humano sugerem que o exercício da solidariedade só existe devido a “fatores adaptativos e biológicos” (p. 14). Uma das situações por ele descritas é o nascimento de uma criança, no qual ter um acompanhamento de outrem (que não somente a mãe a parir) traz um conforto não só estratégico para a diminuição de riscos e/ou perigos à criança, mas também por “amparo emocional: redução da dor, do medo, da ansiedade, por desejo de companhia e segurança” (MARTINS *et al.*, p. 14).

Não seria somente uma situação de ajuda, seria sim a solidariedade em seu processo nitidamente humanizador. Ainda nesse resgate, o autor apresenta brevemente a ideia de outros filósofos acerca da solidariedade como um valor e/ou uma vivência necessária. Sócrates (380 a. C.) aponta a ideia da defesa dos interesses individuais e particulares por meios e modos coletivos, com o envolvimento de todos. Platão, por sua vez, apresenta mais claramente a concepção de solidariedade como um valor necessário à convivência harmoniosa, enquanto Aristóteles defende que ao se tornar alguém social o homem necessita da inclusão do outro na construção de sua

própria identidade, retomando a ideia de interdependência e de *in solido*<sup>28</sup>, como Comte-Sponville (1995) a define.

Esta ideia de interdependência, segundo o autor, remete-se aos interesses de uma comunidade (o que ele nomeia solidariedade subjetiva) e, sendo assim, traria um viés egoísta, que o distancia da moral, por defender um posicionamento que, ao mesmo tempo que é grupal, é também particular. Por fim, conclui que ainda que não seja condenável, dista em demasia das questões que fariam ser a solidariedade, por ele, considerada uma virtude.

Comte-Sponville (1995) define tal interdependência entre as pessoas como “um corpo sólido (que) é um corpo em que todas as partes se sustentam” (COMTE-SPONVILLE, 1995, p. 98). Sobre essa interdependência, retomamos aqui uma teoria (brevemente apresentada no capítulo anterior) que funda um novo olhar para o juízo moral. Não mais única e exclusivamente a justiça seria pontuada como ideal (KOLHBERG, 1992), mas uma nova ótica é posta, a “ética do cuidado” (GILLIGAN, 1982). La Taille (2002a) sugere que esta ética esteja relacionada à generosidade, uma vez que, como apontado por Gilligan (1982), outros valores, que não só a justiça, como queria Kohlberg, podem estar inseridos no juízo moral.

A grande contribuição de Gilligan (1982) foi o fato de questionar uma moral essencialmente normativa e racionalista, e trazer para o cenário da psicologia moral os vínculos interpessoais e os aspectos afetivos (PINHEIRO, 2009) que estariam descritos na concepção “egoísta” da solidariedade apontada por Comte-Sponville.

Mas, então, se a solidariedade carrega consigo todas essas vertentes, como se definiria a generosidade?

É certo que a solidariedade desencadeia, motiva ou reforça a generosidade. É pelo exercício das atitudes solidárias que se chega à generosidade, uma forma mais lapidada da ação solidária (COMTE-SPONVILLE, 1995). Porém, ao tratar apenas de solidariedade arrisca-se a certo assistencialismo. Há que se considerar, no entanto, que uma atitude solidária pode realmente ser relacionada à generosidade, se for além do interesse.

Tratemos, por ora, da generosidade. Ela como valor (ou virtude) pode ser considerada desejável como diversos valores morais, porém tal qual a solidariedade, não é um valor obrigatório às relações. Apresenta o pressuposto que, diferentemente

---

<sup>28</sup> Do latim, “para o todo” (COMTE-SPONVILLE, 1995)

de valores como a justiça, o respeito e a tolerância, nos quais cada um tem de volta o que é seu e que, portanto, pertence-lhe enquanto reciprocidade, na generosidade dá-se exatamente o que pertence somente a quem a oferece (LA TAILLE, 2004; 2006a). Quem recebe uma atitude generosa ou solidária não tinha como obrigação ou direito recebê-la, só o teve devido ao fato do outro desejar fazê-la. Exatamente por isso, ela “parece dever mais ao coração ou ao temperamento”, do que “à justiça, ao espírito ou à razão” (COMTE-SPONVILLE, 1995, p. 97). Refere-se não como um direito de quem a recebe, mas como um dever (não no sentido kantiano) de quem o é – ou o está – como sugere Tognetta (2003), ao falar da possibilidade do “vir a ser” – generoso.

Portanto, a generosidade é considerada como a virtude do dom (COMTE-SPONVILLE, 1995), que justifica que aquele que é generoso só o seja porque sente-se livre para agir bem e, antes de tudo, queira agir de tal maneira (COMTE-SPONVILLE, 1995), afinal as pessoas generosas “são naturalmente levadas a fazer grandes coisas, e todavia não empreender nada que não se sintam capazes. E por não estimarem nada maior do que fazer o bem a outros homens e desprezar seu próprio interesse [...]” (COMTE-SPONVILLE, 1995, p. 105). Inclusive, Descartes (1645/1996) completa essa ideia ao afirmar que este é (ou seria) o princípio de toda e qualquer virtude: num forte empenho pessoal em “agir bem” e na satisfação que tal ação traz àquele que o realizou.

Talvez se pense que associar a generosidade a outras virtudes ou sentimentos possa diminuí-la em sua essência. No entanto, relacioná-la ao amor, por exemplo, traz-nos reflexões que colaboram para a compreensão de tal essência. Ser generoso com quem se ama pode parecer-nos fácil e o é, como diria Comte-Sponville (1995, p. 107) “não é virtude, é graça irradiante, é plenitude de existência ou de alegria, é efusão feliz, é facilidade transbordante”. Por isso, sendo a generosidade um gesto do dom, sugere que ela se pareça com o próprio amor (COMTE-SPONVILLE, 1995). Na verdade, o autor alerta que não se trata de amar, mas de agir como se amássemos, e isso seja com quem quer que seja: eu ou o outro (seja ele conhecido ou não). Por fim, na ausência ou escassez do amor, a generosidade nos convidaria, se amássemos verdadeiramente, a dar a quem mais precisasse, afinal “quando o amor não pode nos guiar, por estar ausente, que a urgência e a proximidade o façam” (COMTE-SPONVILLE, 1995, p. 110)

Se o amor é precedente à generosidade, podemos dizer que a amizade sucede a esta última, uma vez que ela gera a alegria partilhada (COMTE-SPONVILLE, 1995).



Nas palavras do autor, assim, quando há a necessidade de “agir bem e manter-se alegre [...], o amor é a finalidade, a generosidade é o caminho” (COMTE-SPONVILLE, 1995, p. 112).

Para complementar essas reflexões acerca da generosidade enquanto amizade e alegria partilhada, nos atentaremos noutro autor que nos traz um termo diferente, mas que colabora para tais reflexões. Ricoeur (2014) divide sua obra “O si e a visada ética” em duas partes: a primeira sobre “visar a vida boa” e a segunda sobre “com e para o outro”. Deter-nos-emos nesta última, denominada pelo autor como “solicitude” (“com e para o outro”), que embora possa parecer contrária à estima de si mesmo, é, na verdade, complementar, uma vez que a “estima de si mesmo (TOGNETTA, 2009)<sup>29</sup> e a solicitude não possam ser vividas e pensadas uma sem a outra” (RICOUER, 2014, p. 195), pois essa última é resultado de um desdobramento da estima de si (SIMÕES, 2013).

Ricoeur (2014) retoma as ideias aristotélicas que diferenciam seu entendimento acerca da ética (ou plano ético) de pensadores anteriores a ele: a amizade. Esta não seria aquela amizade cuja definição comum trata de boas relações entre duas ou mais pessoas, mas como uma virtude – logo, excelência – fundamental às reflexões da visada da “vida boa”. Ele sugere três tipos de amizade: segundo o “bom”, segundo o “útil” e segundo o “agradável”. A nós compete-nos refletir sobre a primeira, uma vez que “sou esse ser que pode avaliar suas ações e, estimando bons os objetivos de algumas delas – *capacidades* – é capaz de avaliar-se, estimar-se bom” (p. 198). Esse “amor a si mesmo fará precisamente que a *philautia* – que faz de cada um amigo de si mesmo – nunca seja predileção não mediada por si mesmo, mas desejo orientado pela referência ao bom” (p. 200).

Assim, sua existência como um indivíduo do bem é desejável para si mesmo, na mesma intensidade que se deseja a existência de um amigo nas mesmas distinções (RICOUER, 2014).

Outro valor que se associa à generosidade é tolerância (OLIVEIRA, 2014), agora, diferentemente da perspectiva de Cortina apresentada anteriormente. As pessoas generosas são capazes de ver o outro como igual e, portanto, passíveis de

---

<sup>29</sup> Ricoeur faz uma diferenciação entre “si” e “eu”, em que a ipseidade (o que é determinante para diferenciar um ser de outro) refere-se ao “sempre-meu”. O si mesmo, segundo ele, seria o “a cada vez”. E, sendo assim, esse termo sugere que em todas escolhas particulares o outro está inserido, uma vez que o outro é “uma reduplicação de mim, um outro eu, um alter ego, mas realmente um outro que não eu” (2014, p. 198)

erros e imperfeições. Nas palavras de Oliveira (2014), a generosidade “conduz as pessoas a serem mais tolerantes, mas não indiferentes às outras” (p. 80).

Poder-se-ia concluir que a generosidade, como a justiça, seria uma obrigação. Eis a sua diferença: além de não ser um dever ou uma obrigação, é pautada na liberdade do sujeito (COMTE-SPONVILLE, 1995), para poder experimentar o gozo, satisfação, honra e autorrespeito por assim agir e assim se ver. Definitivamente, ela não existe em função da lei ou de um fato, mas “além de qualquer texto, além de qualquer lei, em todo caso humana, e unicamente de acordo com as exigências do amor, da moral ou da solidariedade” (COMTE-SPONVILLE, 1995, p. 98).

A generosidade, obrigatoriamente, mas sem ser obrigatória, eleva o indivíduo generoso ao outro, da mesma forma que o direcionará a si mesmo, agora, porém, liberto de “suas pequenas covardias, de suas pequenas posses, de suas pequenas cóleras, de seus pequenos ciúmes” (COMTE-SPONVILLE, 1995, p. 106)

Pois bem, após analisarmos as semelhanças e diferenças entre os termos solidariedade e generosidade e conceituá-las a partir de alguns teóricos, optamos por utilizar em nossa pesquisa o termo solidariedade, visto que nosso instrumento não é capaz de mensurar a generosidade em toda sua complexidade. Nosso instrumento mostra-se mais eficaz na verificação da adesão ao valor da solidariedade.

Por fim, é certo que os valores, os quais propusemo-nos a refletir, dentre tantos outros, são desejos – quase que – universais. A generosidade, asseguraria Hume, “se fosse absoluta e universal, nos dispensaria a justiça” (2009, p. 112). Logo, se a justiça é importante porque regula a vida boa na sociedade, a generosidade parece dar, a quem age, a “preciosidade” de quem é humano.

Essas são nossas motivações para o que apresentaremos no capítulo seguinte: as Equipes de Ajuda, como uma estratégia para se devolver tal “preciosidade” àqueles que a perderam por ocasião de violências como o bullying.

## 5 UM PROGRAMA PARA “VIVER” O RESPEITO, A JUSTIÇA E A SOLIDARIEDADE NO COMBATE AO BULLYING

Tratamos em capítulos anteriores sobre as características de situações de um tipo de maltrato, o bullying. Tratamos ainda dos – complexos – aspectos psicológicos que envolvem autor, alvo e espectadores e que, necessariamente, deixam-nos claro que o bullying é, também, um problema de ordem moral (TOGNETTA, 2010; TOGNETTA; AVILÉS MARTÍNEZ; ROSÁRIO, 2016) e se assim o é, constitui-se pela ausência de valores como o respeito, a justiça, a solidariedade.

Atentamos para o fato de que vencer o bullying, significaria, além da necessária compreensão do fenômeno, a consciência de que não seria qualquer educação moral eficaz para que os valores ausentes em situações de intimidação pudessem ser formados. É desta última formulação que partimos para pensar o ambiente em que esses valores precisarão ser reiterados para a superação das situações de bullying.

Começamos pela ideia de que este ambiente tem sido estudado em pesquisas recentes sobre o “clima escolar”. Este termo é compreendido como:

O conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas nesse contexto com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa que estão presentes na instituição educativa. O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, a partir de um contexto real comum; portanto, constitui-se por avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio. Ele influencia na dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela, deste modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem” (WREGGE, 2017, p. 287)

Diversos pesquisadores já comprovaram que o clima escolar pode favorecer (ou não) a incidência de situações de bullying no ambiente escolar (OSTERMAN, 2000; LOUKAS; MURPHY, 2007; BRADSHAW *et al.*, 2009; HAREL-FISCH *et al.*, 2011; THAPA *et al.*, 2012). Outros (LARUSSO; SELMAN, 2011; FÉRRANS; SELMAN, 2014) verificaram que as atitudes dos alunos podem ser influenciadas pela maneira como o clima escolar é percebido por eles. São menores as possibilidades de envolvimento em intimidações, como alvo ou autor, quando os alunos se sentem pertencentes e seguros na escola e quando a compreendem como um local agradável (RIGBY, 1993; SLEE, 1993; HAREL-FISCH *et al.*, 2011). Completando tais dados,

porém sob a ótica inversa, Yoneuama e Rigby (2006) verificaram que os alunos envolvidos em casos de bullying apresentaram maiores índices de percepção negativa sobre o clima escolar. Em sua pesquisa referente ao clima geral da escola, Wrege (2017) encontrou dados que apontam que ele é percebido como mais positivo por indivíduos não envolvidos em situações de bullying. Também verificou que há relação entre um clima mais negativo e o envolvimento em situações de intimidação, enquanto na escola cujo clima era mais positivo houve menos sujeitos envolvidos em tais situações. Ao comparar, exclusivamente, as percepções negativas com relação ao clima, verificou que foram os autores (dentre os outros personagens) que tiveram maior frequência nesse tipo de resposta. Nesta mesma pesquisa, dentre as dimensões que compõem o clima escolar, quando se analisou a dimensão relacionada às situações de intimidação entre alunos, houve prevalência de percepções positivas por autores e, também, por alvos. Crê-se que isso se deva à possibilidade de haver uma naturalização da violência em tal ambiente, podendo inclusive camuflar a violência e o bullying.

Certamente, um alerta nos é dado por Menin (1996, p. 60) ao afirmar que “querendo ou não, todas as escolas atuam na formação moral de seus alunos; no entanto, nem todas o fazem na direção da autonomia”. Então, para que o ambiente seja favorável à autonomia e à convivência ética, será preciso que nele haja situações nas quais os valores morais (como justiça, generosidade, tolerância, compaixão) sejam vivenciados pelos alunos através de relações de respeito mútuo e cooperação (PIAGET, 1932/1994).

Tratamos aqui sobre a necessidade da ação do indivíduo, inclusive em questões que permeiam seu desenvolvimento moral. Pesquisas indicam que a qualidade do ambiente socio-moral constituído como “cooperativo” pode favorecer a formação de valores morais. Um ambiente compreende, segundo De Vries e Zan (1998, p. 17), “toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com as outras crianças, com o estudo e com as regras”. Mas o que caracteriza um ambiente assim? O que o diferencia de quaisquer outros ambientes escolares?

Primeiramente, a concepção de que o conhecimento é fruto não da ação do sujeito sobre o objeto, tampouco o inverso, mas sim da interação entre ambos. Segundo Piaget (1978a; 1978b), a inteligência constrói novas estruturas mentais que

se aplicam ao meio através dos processos de assimilação e acomodação<sup>30</sup>. Assim, a construção de um conhecimento novo depende do funcionamento (que é orgânico – o sujeito) dos esquemas de ação do sujeito que são ativados em função da oportunidade que o meio oferece (objeto). Por isso a perspectiva da interação. Sobre essa, ainda, quando pensada em termos de relações interpessoais, pressupõe a necessidade de que o meio possa favorecer essas trocas efetivas.

Um ambiente socio-moral cooperativo é aquele no qual as relações de cooperação<sup>31</sup> são privilegiadas. Para o conceito de cooperação, inicialmente, Piaget (1930/1998) apresentou quatro formas de compreensão.

A primeira delas é o entendimento da cooperação como um elemento da moral autônoma que tem sua procedência no sentimento do respeito mútuo, pois só através deste sentimento de respeito que se chegará ao sentimento de obrigatoriedade, que é motivação para a moral. A segunda forma de compreensão sugere que a personalidade seria possível a partir da cooperação, uma vez que a relação de cooperação seria uma evolução da relação de coação, da mesma forma que a autonomia o seria em relação à heteronomia, porém sem anulá-las, pelo fato delas poderem coexistir.

Na terceira, a cooperação manifesta-se através do princípio da igualdade, amparado pela justiça, como afirma Piaget: “a adesão aos grupos e a cooperação se convertem em fatores de igualitarismo. A partir daí a criança colocará a justiça acima da autoridade e a solidariedade acima da obediência” (PIAGET, 1930/1998, p. 31). Por fim, ela é compreendida como o respeito mútuo sendo o limite do respeito unilateral.

Porém, Piaget, em suas obras posteriores, trouxe outras compreensões acerca da cooperação, que se integraram a essas e que, trazendo patamares mais avançados, as ressignificaram. Na obra “O Juízo Moral na criança” (1932; 1994), Piaget afirma que “[...] a cooperação só pode nascer entre iguais” (p. 58) e que a “[...] prática da reciprocidade, portanto, da universalidade moral e da generosidade em sua

---

<sup>30</sup> Numa explicação breve, assimilação é a incorporação de um elemento externo (objeto, acontecimento) a esquemas do sujeito, enquanto a acomodação ocorre quando a estrutura mental existente numa pessoa deve ser alterada para adaptar-se aos novas informações e/ou aprendizagens (PIAGET, 1978a; 1978b).

<sup>31</sup> Em nosso cotidiano, relações de cooperação podem ser compreendidas como aquelas cujas ações pendem a solidariedade ou a ajuda. No entanto, para Piaget cooperação é “toda relação entre dois ou *n* indivíduos iguais ou que se crêem iguais, dito de outra forma, toda relação social na qual não intervém nenhum elemento de autoridade ou de prestígio” (PIAGET, 1973, p. 225-226).

relação com companheiros” (p. 64). Aqui, retoma-se a compreensão do respeito mútuo enquanto condição à cooperação. E ao pontuar que “as primeiras relações sociais contêm os germes da cooperação” (p. 76) e que “[...] conforme a cooperação substitui a coação, a criança dissocia seu eu do pensamento do outro” (p. 82), ele prossegue com a ideia da cooperação enquanto processo de desenvolvimento. Por fim, após essa obra, as definições sobre cooperação centram-se na relação que se constitui na reciprocidade, na interação entre os pares (iguais hierarquicamente). Essa relação exige coerência entre desenvolvimento intelectual e moral, capaz de possibilitar a dissociação do pensamento de si e do outro.

Assim, em um ambiente de cooperação, cujo objetivo é o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral, o professor deverá propor atividades em grupo e propostas concretas, ativas e reflexivas (WASSERMAN, 1994; DE VRIES; ZAN, 1995, 1997; VINHA, 2000) e, de maneira contínua, favorecer a interação social (em quantidade e qualidade), em trabalhos em grupo; minimizar o autoritarismo e coerções adultas, utilizando uma linguagem construtiva; dar oportunidades para que os alunos façam escolhas, tomem decisões e assumam responsabilidades; possam expressar seus sentimentos livremente; possam vivenciar a democracia discutindo as regras e os problemas por meio de assembleias, resolver seus conflitos através do diálogo, de forma assertiva, e, quando necessário, sejam utilizadas sanções ligadas aos atos infracionais. (VINHA, 2000; TOGNETTA, 2003; BONALS, 2003; DE VRIES; ZAN, 1997; 1998; WASSERMANN, 1994)

Por fim, diversas pesquisas (DE VRIES; ZAN, 1995; VINHA, 2000; 2003; TOGNETTA, 2003) já comprovaram que tais ambientes favorecem o desenvolvimento moral, bem como relações mais justas, cooperativas e solidárias.

Como já visto anteriormente, as trocas nessas relações de cooperação, sejam elas afetivas ou cognitivas, colaboram para a diminuição do egocentrismo que é natural à criança (1932/1994). Araújo (1996, p. 103) define-a “sob cunho psicológico e sociológico [...] é um processo de relação interpessoal e, antes de mais nada, um fator que influencia o desenvolvimento social, moral, cognitivo e, conseqüentemente, da personalidade e do indivíduo”.

Isso posto, é preciso pensar a influência desses tipos de ambientes para a diminuição dos casos de violência e mais precisamente, em casos de bullying. Diversos programas educacionais, levando em conta a necessária reestruturação do ambiente de convivência, têm se mostrado eficientes para a diminuição de casos de

intimidação. O Programa chamado de Kiva<sup>32</sup>, por exemplo, na Finlândia, pressupõe que as ações de intervenção aos problemas sejam classificadas em dois tipos: as gerais, cujo objetivo é ensinar comportamentos e estratégias responsáveis e assertivas para serem usadas pelos alunos no cotidiano, e as específicas, que, diante de situações de bullying, proporcionam diálogos de modo individualizado com os envolvidos e conversas em grupo, inclusive com o acompanhamento de colegas com atitudes assertivas a aqueles que precisam de ajuda – tanto para superar sua condição de autor ou de vítima de bullying. Este programa apresentou resultados positivos quanto à redução dos casos de intimidação na escola (SMITH, 2013; SAARENTO; BOULTON; SALMIVALLI, 2015)

Low *et al.* (2014) verificaram a eficácia de um outro programa<sup>33</sup>, que, pautado nas competências socioemocionais, compreende o comportamento dos alunos como passíveis de modelação, seja pela relação entre os pares, pelo ambiente escolar e o que nele vive e, também, por aspectos individuais. Nele, professores e funcionários da escola são treinados para realizarem de forma mais efetiva o monitoramento dos alunos e, também, as intervenções em situações de conflito, especificamente o bullying. Ele é composto por aulas que, através do conhecimento sobre o bullying, pretendem desenvolver e aumentar os níveis de empatia, amizade, assertividade e comunicação. O engajamento dos alunos em situações de bullying, bem como minimização de tais situações, foram verificados pelos pesquisadores. Dois fatores a serem considerados para o bom resultado do programa foram a percepção da confiança entre os colegas e a qualidade nas relações entre os mesmos. No entanto, eles verificaram que os alunos considerados “difíceis” e que não se empenhavam com o programa não foram impactados por ele. Dados como esses mostram que sem o comprometimento dos alunos dificilmente os resultados serão efetivos. Será preciso (e urgente) engajar os meninos e meninas na construção de uma convivência ética na escola.

Pois bem, se o intuito desse capítulo é tratar de estratégias para a diminuição ou erradicação dos casos de violência, especificamente o bullying no ambiente

---

<sup>32</sup> Programa de combate ao bullying, desenvolvido na Universidade de Tuku, Finlândia, fundado por pesquisadores, mas financiado pelo Ministério da Educação e da Cultura Disponível em: <https://finland.fi/pt/vida-amp-sociedade/o-kiva-na-escola/>. Acesso em: 06 jun. 2018.

<sup>33</sup> Steps to Respect: a bullying prevention program. Disponível em: <https://www.kidsmatter.edu.au/primary/programs/steps-respect-bullying-prevention-program>. Acesso em: 06 jun. 2018.

escolar, centremo-nos em estratégias que envolvam aqueles que possam ser os mais interessados na questão: os próprios alunos, sejam eles agressores, alvos ou espectadores (COWIE; WALLACE, 2000; DEL BARRIO *et al.*, 2005; ORTEGA; 2010; SAMIVALLI; PEETS, 2010; TOGNETTA, 2010a; 2011; TOGNETTA; VINHA, 2010; AVILÉS MARTÍNEZ, 2013).

Nas últimas décadas, tem-se discutido sob a ótica social, e pedagógica, a necessidade do protagonismo juvenil, em seus diversos campos de atuação. Experiências sob essa prática têm sido avaliadas, e encontrado resultados promissores para o combate aos problemas de intimidação.

Um desses exemplos é o programa “Escolas Transformadoras”<sup>34</sup>, que entende a escola como um espaço para a vivência de experiências que podem transformar o aluno a compreender e exercer sua responsabilidade pela sociedade e pelo mundo. Singer (2017) aponta a necessidade do protagonismo como uma premissa para todas as relações estabelecidas na comunidade escolar.

Mais que iniciativas de protagonismo social, alguns programas (como o kiva antes já apresentado) incidem seus objetivos a práticas diretamente relacionadas aos problemas de relacionamento entre os alunos. Nesse aspecto, pesquisadores em diversos países do mundo tem se empenhado em instituir nos ambientes escolares estratégias de protagonismo juvenil, ou os chamados *Peer Support*, que no Brasil tem sido chamados de Sistemas de Apoio entre Iguais – SAIs (AVILÉS MARTÍNEZ, 2018), para a melhora da convivência entre os alunos (NAYLOR; COWIE, 1999; COWIE, 2000; COWIE *et al.*, 2002; COWIE; HUTSON, 2005; COWIE; FERNANDEZ, 2006; AVILÉS MARTÍNEZ, TORRES VICENTE; VIAN BARÓN, 2008; AVILÉS MARTÍNEZ; ALONSO ELVIRA, 2011; AVILÉS MARTÍNEZ, 2012, 2013).

Os primeiros países a implantarem os Sistemas de Apoio entre Iguais foram Canadá e Austrália, em 1980. E, atualmente, tem sido uma estratégia amplamente utilizada em escolas do mundo todo (COWIE, 2012). Essa crescente popularidade dos

---

<sup>34</sup> É uma iniciativa da Ashoka, organização global que reúne empreendedores sociais de diversas partes do mundo e que, junto ao Instituto Alana, organização que incentiva projetos que garantem condições para a vivência plena da infância, que foi lançada em setembro de 2015 no Brasil. A iniciativa busca identificar, apoiar e conectar equipes de escolas que cultivam em seus alunos competências transformadoras, como a empatia, a criatividade, o trabalho em equipe e o protagonismo social. Dezoito instituições de ensino já integram a rede no Brasil, e o mapeamento continuará durante os próximos anos. Disponível em: [http://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/06/AF\\_Protagonismo\\_PORTUGUES\\_v3.pdf](http://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/06/AF_Protagonismo_PORTUGUES_v3.pdf). Acesso em: 28 jun. 2018.



SAIs é um sinal de que eles têm atendido uma demanda do ambiente escolar, bem como colaborado para diferentes re-ações dos espectadores (COWIE, 2012).

Salmivalli *et al.* (1996) verificaram em suas pesquisas que em diferentes escolas, 87% dos alunos estavam presentes em situações de bullying. Desses, 24% dos estudantes permaneceram passivos, sem realizarem intervenção alguma, e apenas 17% atuaram de modo defensivo à vítima. Por que poucos ajudariam ou se colocariam à disposição para parar a agressão? Diversas investigações pontuam que ausência de atitudes defensoras ou solidárias por parte de quem assiste as intimidações acontece por não saber o que fazer, pelo medo de se tornarem vítimas ou por temerem agir de maneira a causarem mais transtornos à vítima (HAZLER, 1996 *apud* COWIE, 2000).

Serão esses mesmos espectadores, no papel de participantes de grupos de SAIs, com treinamento e supervisão, aqueles que podem ser um refúgio para vítimas de rejeição, isolamento, relacionamentos difíceis e outros problemas comuns à adolescência (COWIE; SHARP, 1996). Para tanto, os alunos que participam, de forma atuante, nos SAIs, necessitam de determinadas características e/ou habilidades referentes à comunicação, à escuta, às formas assertivas de resolução de conflitos e à empatia (COWIE *et al.*, 2002; COWIE, 2012). Vale ressaltar aqui que nem todos os tipos de SAIs são projetados e indicados para o combate ao bullying (AVILÉS MARTÍNEZ, 2018). Aqueles relacionados à ações de ajuda e mentoria são efetivos em situações de bullying, enquanto outros, como a mediação, não.

Cowie e Wallace (2000) sugerem que é também através dessa atuação que eles são treinados a trabalharem coletivamente, inclusive, sem necessariamente estar entre grupos de amigos próximos, fato que colabora para minimizar o preconceito, aumentar a confiança entre os diferentes grupos de alunos. Os alunos participantes de SAIs também são incentivados a lidar com conflitos próprios e alheios de forma assertiva e não violenta e, por fim, capacitam os envolvidos em novas habilidades de comunicação, em formas de expressão de sentimentos, bem como de suas emoções com relação a outros.

Cowie (2012, p. 3) afirma que “sua maior força reside no seu potencial para criar uma comunidade cooperativa baseada na confiança mútua, no respeito, na comunicação aberta e uma vontade de expressar as tristezas do passado, bem como necessidades e desejos atuais”. Embora a autora sugira a ideia de comunidade cooperativa, o modelo por ela apresentado referente às estratégias de ajuda, propõe

uma ação individualizada, que se diferencia do conceito de *equipe* incorporado na Espanha, como parte essencial das formas de cooperação que estão sendo implantadas no Brasil.

Meninos e meninas que fazem parte dos Sistemas de Apoio entre Iguais, em sua maioria, são espectadores de situações de bullying. Sua reação é medida como muito importante ao pensar sobre seu impacto sobre os autores, sobre os alvos e, também, na relação entre eles. Aqueles que assistem uma cena de intimidação emitem um feedback positivo ao autor ao colaborar com as intimidações, mesmo que não ajam diretamente, mas sim de maneira indireta e sutil (como, por exemplo, sorrindo) ou, ao contrário, assumindo uma postura de defesa da vítima. Em seu estudo observacional, Hawkins, Pepler e Craig (2001) descobriram que quando os espectadores reagem em nome da vítima, eles frequentemente colocavam um fim no episódio de bullying.

As crianças e jovens com atitudes de defesa às vítimas, por terem um posicionamento de segurança entre os pares, tem menos chances de rejeição no grupo e mais possibilidades de serem preferidas socialmente (SALMIVALLI *et al.*, 1996). Esses dados são interessantes se pautarmos-nos, também, em outra pesquisa que sugere que o status social interfere positivamente nas ações de defesa em casos de intimidação (CARAVITA; DI BLASIO; SALMIVALLI, 2009), afinal não haverá preocupação quanto às possíveis respostas negativas de sua atuação.

A atuação desses meninos que fazem parte dos grupos de SAIs apresenta uma natureza não punitiva, assim, funciona como um canal de comunicação entre os pares e, conseqüentemente, apoio aos que sofrem maltratos.

Sobre esse aspecto, pesquisas anteriores apontaram que as vítimas de bullying não contam sobre as intimidações a ninguém, e quando o fazem, procuram seus pares. Smith e Shu (2000) verificaram que 30% das vítimas de bullying não haviam contado sobre as intimidações a ninguém. Outras pesquisas mais recentes apontam dados parecidos. Smith e Slonje (2008) apontaram que metade das vítimas não conta a ninguém, já a outra parcela conta a pessoas diferentes, sendo 35,7% aos amigos, 8,9% à Polícia e 5,4% a outras pessoas. Interessantemente, essa pesquisa apontou que ninguém conta aos professores. Nesse aspecto, Dehue, Bolman e Völlink (2008) verificou que apenas 2% das vítimas conta aos professores. Numa pesquisa que contou com a participação de 25 países, Livingstone *et al.* (2011) apontaram que 52% conta aos amigos, 42% aos pais, 8% a outro adulto e 7% aos professores.

Cowie (2000) quis, também, investigar quais eram as razões para as vítimas não contarem sobre as intimidações sofridas. Dentre os pesquisados, dos 103 que se declararam vítimas de bullying e que não haviam contado a ninguém sobre o maltrato, 36% eram meninas e 64% meninos. A pesquisadora questionou-os, de maneira aberta e ampla “Como você lidou com o bullying na escola?” e as respostas foram categorizadas em 6 grupos de estratégias. A primeira categoria apresentava respostas que sugeria **ignorar** e/ou **suportar** (“Eu tentei ignorar”, “Eu aguento isso”, “Eu tentei esquecer”, “Tentei lidar sozinho”, “Não escute”, “Esperava que fosse parar”). A segunda categoria trouxe **respostas físicas** por parte deles (com possibilidades como “Bata neles”, “Ameace-os com um irmão maior”). A terceira categoria embarcava **respostas verbais** (“Diga-lhes que dói”, “Peça para eles pararem”, “Grite de volta”). A quarta categoria trouxe respostas dos garotos que admitiram **não conseguirem lidar** com a situação (“Não lidei”, “Eu não estou lidando”, “Eu tive dificuldade”). Na quinta categoria, as respostas trouxeram a ideia de **manipular o contexto social** (“Fiquei perto de outros alunos”, “Evitei os valentões”, “Fiquei longe da escola”) e, por fim, a última categoria, na qual os meninos não tiveram estratégia alguma para lidar com o bullying<sup>35</sup>.

Condizendo com os aspectos psicológicos das vítimas, a estratégia mais relatada para o enfrentamento foi “ignorá-lo e/ou suportá-lo”. Um percentual pequeno dos entrevistados relatou que dariam respostas verbais ou físicas ou, então, manipulariam o contexto social e, por fim, 16% dos meninos e 22% das meninas admitiram não lidar com a situação.

Por fim, se esses meninos e meninas, alvos de bullying, não enfrentam o problema, devido a questões relacionadas à sua identidade, já descritas no capítulo 1, nem tampouco contam sobre o caso a quem, de fato, pode ajudar, será preciso pensar em estratégias que incidam sobre esses dois aspectos. Avilés Martínez, Torres Vicente e Vian Barón (2008) verificaram, ao analisar um tipo de grupo dos SAIs, que esse contribui de maneira significativa para a melhoria da convivência e, também, da comunicação por parte dos alvos com relação a situações por eles vividas. A seguir, trataremos dos tipos de Sistema de Apoio entre Iguais existentes, especialmente as Equipes de Ajuda (AVILÉS MARTÍNEZ; TORRES VICENTE; VIAN BARÓN, 2008),

---

<sup>35</sup> A nosso ver, as categorias 4 e 6 são parecidas, uma vez que apresentam a ideia de o sujeito não conseguir lidar com uma situação de bullying e não ter estratégia alguma, respectivamente. No entanto, segundo a autora, são categorias distintas.

um tipo por nós escolhido para a implantação em escolas do Brasil visando a melhora, e se possível a diminuição, nas situações de maus tratos.

### **5.1 Os Sistemas de Apoio entre Iguais – SAIs**

Têm-se comprovado que os SAIs contribuem para a educação pessoal e social do jovem, bem como ao exercício da cidadania (NAYLOR; COWIE, 1999). Seu maior objetivo é melhorar a qualidade de vida nas escolas e comunidades as quais pertencem (SHARP; COWIE, 1998; COWIE; FERNANDEZ, 2006; AVILÉS MARTINEZ; TORRES VICENTE; VIAN BARÓN, 2008; COWIE, 2012; AVILÉS MARTINEZ, 2012; 2013; 2017; 2018).

A variedade de modelos é justificada pela diversidade da necessidade dos centros educativos, que se baseiam em critérios psicopedagógicos, educativos, funcionais e organizativos (AVILÉS MARTINEZ, 2006b; 2017; 2018; AVILÉS MARTINEZ; ELVIRA ALONSO, 2014).

Uma proposta de intervenção antibullying deve abordar os indivíduos envolvidos, seu grupo de pares e toda a comunidade escolar (POZZOLI; GINI, 2012), inclusive os espectadores passivos que, com formação específica (COWIE; WALACE, 2000), no papel de atuantes dos SAIs, podem atuar como um recurso de ajuda ao colega vitimado (COWIE, 2000).

Os alunos sabem quando um aluno está sendo intimidado, mesmo que não haja envolvimento direto (SALMIVALLI *et al.*, 1996). Compreende-se com isso que todos desempenham um papel na situação de bullying. Logo, se há envolvimento, este pode ser bem-vindo no processo de resolução. Assim, a proposta dos métodos de apoio entre pares força os alunos a assumirem responsabilidades por suas ações, bem como dar a possibilidade de uma formação sobre questões interpessoais e sociais e de estratégias para resolução de conflitos. Por fim, o apoio entre pares ainda oferece oportunidade de reflexão sobre a própria identidade e seus valores morais (COWIE, 2012).

Além desses sistemas de apoio entre iguais ajudarem as pessoas a lidarem com o impacto emocional da rejeição, exclusão, intimidação, eles ainda implementam na escola um espírito mais positivo de pertença e comunidade escolar (COWIE; SMITH, 2010).

Avilés Martínez, Torres Vicente e Vian Barón (2008) apresentam a diversidade de modalidades de Programas de Apoio ao aluno:

**Quadro 3 - Modalidades do Sistema de Apoio ente Iguais para a melhoria da Convivência Escolar e Prevenção ao bullying**

<b>Modelo</b>	<b>Amizade entre pares</b> ( <i>Peer Partnering</i> )	<b>Aluno Mentor</b> ( <i>Peer Mentoring</i> )	<b>Aluno Mediador</b> ( <i>Peer Mediation</i> )	<b>Aluno Conselheiro</b> ( <i>Peer Counselling</i> )
<b>Qualidade do relacionamento</b>	<p><b>Relacionamento de coleguismo</b></p> <p>Companhia Amizade</p> <p>Compartilhar momentos jogando ou conversando; ajudar a encontrar soluções, evitar a solidão e isolamento.</p> <p>Compartilhar sentimentos e preocupações. Não culpar. Oferecer suporte, proteção e amizade.</p>	<p><b>Relacionamento de tutoria</b></p> <p>Tutoria Trabalho compartilhado Orientação. Guia. Modelo Ajudar no dever de casa. Debater, falar, discutir, regras de funcionamento do grupo ou escola. Construir confiança. Compartilhar informações.</p>	<p><b>Relacionamento de mediador</b></p> <p>Resolução de conflitos Mediação entre as partes envolvidas.</p> <p>Ajudar na busca estruturada e formal de soluções das partes compartilhadas.</p> <p>Relações mais construtivas.</p> <p>Alternativas satisfatórias.</p> <p>Reduzir o preconceito.</p>	<p><b>Relação cliente-conselheiro</b></p> <p>Enfrentamento de problemas. Informação adequada. Contato individual. Tratamento formal e supervisionado. Entender sentimentos. Refletir sobre as emoções. Dar suporte às decisões. Orientações. <i>Feedback</i> positivo. Procurar por soluções próprias. Enfrentar saídas para o bullying.</p>
<b>Tipologia adotada</b>	<p><b>Alunos Acompanhantes</b></p> <p>Hora do círculo-<i>Circle Time</i></p> <p>Amigos-<i>Befrienders</i></p> <p>Patrocínios-<i>Buddies</i></p> <p>Equipes de Ajuda</p>	<p><b>Alunos tutores</b></p> <p>Trabalho voluntário induzido. Equipes de Ajuda Tele-ajuda</p>	<p><b>Mediadores escolares</b></p> <p>Mediadores em sala de aula</p> <p>Negociador estudantil</p> <p>Assistentes de recreação</p>	<p><b>Conselheiro Estudantil</b></p> <p>Teleajuda</p>
<b>Destinatários de suporte</b>	<p>Alunos com dificuldades de socialização ou risco de agressão.</p> <p>Alunos novos nas escolas ( nos centros).</p> <p>Alunos com necessidade de acompanhamento.</p> <p>Casos de bullying incipiente.</p> <p>Escolas Primárias e Secundárias (ensino fundamental I e II) .</p>	<p>Alunos com necessidade de orientação e tutoria acadêmica e/ou pessoal.</p> <p>Alunos com necessidade de acompanhamento.</p> <p>Escolas primárias e secundárias (ensino fundamental I e II).</p>	<p>Resolução de conflitos.</p> <p>Induzido por outros ou procurado pelos envolvidos.</p> <p>Terceiro ciclo de escolas primárias e secundárias (ensino fundamental I e II).</p>	<p>Resolução de conflitos.</p> <p>Problemas de violência.</p> <p>Lidando com o bullying de qualquer papel.</p> <p>Escolas secundárias(Ensino Fundamental II) .</p>

Há grupos que tem o objetivo primeiro de **acolhida, amizade e companhia** (*peer partnering*, SULLIVAN, 2001 *apud* AVILÉS MARTÍNEZ; ALONSO ELVIRA, 2014). É uma tarefa aparentemente simples, mas com efeitos fundamentais na convivência dos alunos. Para esses grupos, nomes diversos podem ser dados e tem tarefas, de um modo geral, parecidas: Alunos acompanhantes, Amigos (*Befriends*), Apadrinhamentos (*buddies*, no início do ano letivo), Equipes de Ajuda (em momentos pontuais), Equipes de Acolhida (também no início do ano letivo ou para alunos novos na escola).

Cowie *et al.* (2002) lembram que os grupos de “amizade” trazem uma abordagem baseada nas habilidades naturais de todos os jovens e que, sobre esse aspecto, não precisarão de formação, pois são aprendidos através da interação diária com colegas e família.

Há grupos que poderão oferecer **ajuda** de maneira individual, através dos alunos ajudantes (FERNANDEZ; VILLOSLADA; FUNES, 2002 *apud* AVILES MARTINEZ; ALONSO ELVIRA, 2014), ou através das Equipes de Ajuda, que trabalham em grupo para tomada de decisões e para edificação da força do grupo e do sentimento de ajuda (AVILÉS MARTINEZ; TORRES VICENTE; VIAN BARON, 2008).

Há também o serviço de **tutoria**, cujas tarefas se relacionam a aspectos acadêmicos. Necessariamente, a relação entre o aluno tutor e aluno tutorado é mais estável e contínua e direciona-se à explicação de conceitos, execução de tarefas escolares (AVILÉS MARTINEZ; ALONSO ELVIRA, 2014). Aprofundando essa relação mais individualizada há os sistemas de **mentoria**, muito parecidos com *coaching*<sup>36</sup>. Tarefas de direcionamento, supervisão, modelagem são características desse tipo de apoio que, unidas ao cuidado com questões psicológicas e emocionais do aluno, ainda necessitam de entusiasmo por parte do mentor e, também a capacidade para motivar à flexibilidade (AVILÉS MARTINEZ; ALONSO ELVIRA, 2014). O mentor age como um modelo, promovendo reflexões acerca de novas aspirações, bem como as decisões sobre as ações a serem tomadas para se alcançar os objetivos estabelecidos (COWIE *et al.*, 2002).

---

<sup>36</sup> Atualmente muito difundido em áreas profissionais, Coaching é uma palavra em inglês que indica uma atividade de formação pessoal em que um instrutor (*coach*) ajuda o seu cliente (*coachee*) a evoluir em alguma área da sua vida. Esse treinador tem o objetivo de encorajar e motivar o seu cliente a atingir um objetivo, ensinando novas técnicas que facilitem seu aprendizado. Disponível em: <https://www.significados.com.br/coaching/>. Acesso em: 06 ago. 2018.

Outro grupo são os que exercem a **mediação**. A ideia principal é capacitar os alunos para mediar conflitos entre seus amigos, de forma pacífica, diminuindo a violência. Não há culpabilização, pois o objetivo é que o consenso seja bom e/ou justo para todos os envolvidos (COWIE *et al.*, 2002). Avilés Martínez e Alonso Elvira (2014) apontam uma diferença importante a ser considerada entre este e os outros tipos de sistema de apoio: a mediação “aporta una función cívica reconocida publicamente en el marco de convivencia, donde los sujetos pueden llegar a alcanzar consensos y acuerdos” (p. 244)<sup>37</sup>. Porém, esses mesmos autores alertam para algo que transcende à formação para resolução assertiva de conflitos, o estabelecimento de uma cultura de mediação no ambiente escolar, que necessariamente precisa envolver toda a comunidade educativa.

E, por fim, há ainda os grupos de **aconselhamento** (*peer counselling*), que por serem mais complexos não são tão utilizados em centros educativos. Porém, nas escolas em que foi implantado e, por conseguinte, avaliado, esse tipo de SAI apresentou resultados positivos (CARTY, 1989; HENRIKSEN, 1991; THOMPSON, 1986 *apud* AVILÉS MARTINEZ; ALONSO; ELVIRA, 2014). Neste caso, os pesquisadores reiteram que os alunos participantes deste tipo de SAI tenham supervisão e treinamento realizado por um conselheiro qualificado ou psicólogo (COWIE *et al.*, 2002), pois precisarão ter condições de escutar e falar sobre pensamentos, sentimentos, anseios e experiências difíceis, como por exemplo, o bullying (AVILÉS MARTÍNEZ; ALONSO ELVIRA, 2014).

Independente do tipo de atividade inserida no ambiente escolar, pesquisas apontam que os Sistemas de Apoio entre Iguais tem resultados positivos. Numa das primeiras pesquisas sobre a eficácia de tais sistemas, no Reino Unido, Naylor e Cowie (1999) buscaram percepções de alunos e professores sobre sua efetividade. Descobriram que não se pode afirmar que os SAIs reduzem a incidência de casos de bullying, mas que podem ser uma medida preventiva eficaz, uma vez que ela reduz os efeitos negativos da intimidação nas vítimas, ajudando a criar no ambiente escolar um clima socioemocional de “cuidado”. De um modo geral, foi avaliado como benéfico para a escola, por diversos motivos: os pares são capazes de detectar o bullying mais rapidamente que os adultos; a confiança em um par é maior que a direcionada a uma autoridade; as vítimas tem a quem recorrer; os participantes dos sistemas de apoio

---

<sup>37</sup> Contribui com uma função cívica reconhecida publicamente no âmbito da coexistência, na qual os sujeitos podem chegar a consensos e acordos. Tradução nossa.

entre iguais melhoram suas habilidades sociais e de autoconfiança; a escola tem sua reputação melhorada entre pais e comunidade local e, por fim, com o tempo, a escola é percebida como uma comunidade que se importa com as relações entre os alunos.

Este último aspecto também foi percebido por Cowie *et al.* (2002). Usando um recorte da pesquisa mencionada anteriormente, tomando uma amostra de 413 alunos, sendo 204 ex-vítimas e 209 ex-não-vítimas e, também, 36 professores responsáveis pelos grupos de Sistema de Apoio entre Iguais, os pesquisadores utilizaram uma entrevista semiestruturada, visando constatar se haveriam benefícios para os usuários dos SAIs e aos próprios atuantes dos grupos de apoio. Avaliaram também, na visão desses participantes, se haveria problemas na execução dos grupos, bem como as possibilidades de ações de superação. A pesquisa mostrou que os SAIs foram considerados úteis ou muito úteis pela grande maioria dos alunos, sejam eles do grupo de intimidados ou não. Sobre sua utilidade, uma considerável maioria recomendaria o serviço a um amigo em necessidade, afirmando que “pode ou poderia ajudar”.

Os dados foram positivos, apesar de apenas uma pequena proporção dos alunos intimidados nos dois anos anteriores relatarem ter utilizado o sistema (7 a 8% de meninas, e 5 a 8% de meninos). Apresentam como principal argumento para sua não utilização o fato de terem recebido ajuda de outra pessoa, seguido de respostas que acusam a possibilidade dos SAIs não resolverem a situação, a intimidação ter cessado e o aluno ter tentado resolver o problema de maneira independente. Os atuantes dos grupos de apoio entre pares mostraram clareza dos objetivos de seus serviços e apresentaram os maiores benefícios a si próprios. A habilidade mais mencionada por eles foi “ouvir atentamente”.

Nas palavras de um dos entrevistados “Não importa quão pequeno seja o problema, é um problema, não é?”. Outra característica muito mencionada foi “estar lá para as pessoas”, referindo-se a estarem atentos e ao redor, de maneira preventiva. A terceira qualidade mais citada foi a empatia pelos sentimentos de outrem, bem como pela situação vivida por ele. Neste ponto, os alunos incluíram tantos os vitimizados como os autores. E, por fim, citaram ainda que pareciam ser modelos positivos a outros alunos.

Conclui-se, através dessa avaliação dos alunos que fazem parte dos SAIs, que a presença preventiva deles na escola é muito útil aos alunos que se veem sozinhos e com problemas, porém o que mais elencaram como ponto positivo foi melhorar a



qualidade de vida na escola e desafiar o domínio daqueles que intimidam. Comentaram ainda do senso de autoconfiança e de responsabilidade, em tornar a escola um lugar mais seguro.

Os 36 professores que participaram da entrevista mostraram-se orgulhosos pela continuidade das atividades de apoio entre pares, refletindo assim em uma maior aceitação e níveis mais baixos de ceticismo por parte deles. Relataram ainda maior autoconfiança e um senso de utilidade e finalidade bem definidos. Nas palavras de um dos professores: “esses meninos agem como radares. Eles são vistos, são identificados por pessoas mais jovens; eles são acessíveis. Então, a presença deles é preventiva”. Por fim, há nessas escolas um forte sentimento de confiança nos SAIs e uma crença firme em sua utilidade. Inclusive, os pais corroboram todas as avaliações positivas. A pesquisa ainda indica que um monitoramento flexível e observação clara das necessidades dos possíveis alunos a usarem o sistema é o caminho para a melhora desse serviço.

Cowie e Hutson (2005) afirmam que, com o tempo, os SAIs ajudam a desenvolver um “ethos de cuidado” no ambiente escolar, e que torna-se uma prática comum, em comparação com outras escolas, que os alunos partilhem problemas uns com os outros.

Conhecer alguns tipos de grupos de apoio entre pares e verificar avaliações positivas acerca desse trabalho, bem como seus benefícios aos envolvidos, motivam-nos a acreditar ainda mais nesse tipo de estratégia de superação às intimidações nos ambientes escolares. Porém, é preciso compreender profundamente os aspectos que envolvem esse tipo de ação.

Antes de especificarmos o tipo de sistema de apoio entre iguais que está sendo implantado em escolas brasileiras, retomemos alguns pontos que justificam tal implantação.

Vimos que a maioria dos alunos atuantes em SAIs assume o papel de espectadores em situações de bullying. Estes são mais fáceis de influenciar para intervenções com iniciativas (de defesa) que o próprio autor, pois eles geralmente pensam que o bullying é (ou está) errado, sentem-se mal pela vítima e, ainda, gostariam de fazer algo para ajudar (SALMIVALLI, 2010). Têm, como vimos, consciência dos dilemas morais enfrentados e compreendem os SAIs como algo que dá sentido aos seus desejos de lidarem com as injustiças, como por exemplo as intimidações e a exclusão social no ambiente escolar (COWIE, 2012).

Mesmo que a mudança no comportamento dos espectadores não leve a mudanças no comportamento dos autores, é provável que interfiram naqueles que são os alvos (COWIE, 2012). Vítimas que tiveram um ou mais colegas que assumiram posturas de defesa para consigo mostravam-se menos ansiosas e deprimidas e, ainda, apresentaram uma maior autoestima do que as vítimas sem qualquer defensor (SAINIO *et al.*, 2010). E esses meninos defensores mostram-se mais estáveis emocionalmente e com boas habilidades cognitivas (CARAVITA; DI BLASIO; SALMIVALLI, 2009).

Junta-se a essas características o fato de eles se agruparem com outros espectadores que tem a mesma postura defensora e, assim, encorajarem comportamentos prosociais em outros meninos e meninas, tornando-se modelos (SALMIVALLI *et al.*, 1997).

Todas essas pesquisas justificam nossa intenção, no Brasil, de adoção desta prática de envolvimento dos alunos para a superação da violência. Dentre esses diversos modelos de grupos de Sistema de Apoio entre Iguais, um deles tem sido implantado, pelo Gepem – Unesp/Unicamp<sup>38</sup>, em escolas do Brasil: as Equipes de Ajuda (AVILÉS MARTÍNEZ, 2006; 2008; 2018). Através desses alunos que, de maneira discreta, atuam entre o grupo, deseja-se plantar no ambiente escolar uma atmosfera de proteção e cuidado. Os meninos envolvidos em conflitos intra e interpessoais poderão encontrar naqueles que fazem parte das Equipes de Ajuda a ajuda necessária para enfrentarem seus problemas (AVILÉS MARTÍNEZ, 2013).

Escolheu-se esse tipo de sistema de apoio por compreendê-lo como o ideal, por compreendermos a colaboração em grupo, pela cooperação, um dos aspectos que poderiam contribuir para a natureza da ajuda.

As Equipes de Ajuda, de um modo geral, desejam conhecer os outros, valorizar as diferenças, prestar-lhes ajuda e favorecer a convivência entre todos. Na verdade, “o projeto pretende nada menos que alçar os alunos ao papel de protagonistas na saída aos problemas de convivência que possam produzir-se no dia a dia da comunidade educativa” (AVILÉS MARTÍNEZ, 2013, p. 190). Porém, para que os efeitos esperados sejam alcançados, tanto para os alunos das Equipes quanto para os alunos que serão ajudados, será preciso seguir uma sequência de ações, desde a

---

<sup>38</sup> Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral.

apresentação da proposta, nas aulas com os professores tutores, passando pela escolha, formação e, por fim, cuidando do acompanhamento desse novo grupo<sup>39</sup>.

Os jovens pertencentes a tais Equipes atuarão de maneira preventiva, observando situações que podem acarretar sofrimento a alguém e, também, de maneira interventiva, em situações cuja relação já esteja desestruturada. Para clarear ainda mais as possibilidades de atuação, Avilés Martínez (2013) sugere algumas situações, nas quais a Equipe poderá atuar:

1. alunos excluídos ou com dificuldades de socialização e integração;
2. alunos novos na escola;
3. alunos que tem dificuldades em estabelecer vínculos de amizade;
4. situações de bullying, intervindo como espectador defensor;
5. alunos com timidez, que pode gerar submissão;
6. falta de comunicação ou comunicação violenta, sugerindo o uso de uma comunicação mais assertiva;
7. conflitos interpessoais e mal entendidos;
8. alunos com dificuldades acadêmicas;
9. alunos indecisos sobre diversos aspectos de sua vida;
10. alunos com problemas pessoais;<sup>40</sup>
11. desafios pessoais diante de situações diversas.

Ao analisar a listagem anterior vê-se que o trabalho é sensível, e ao mesmo tempo, difícil, pois envolve outrem que poderá ou não estar disposto a receber ajuda. Este ponto de possível não aceitação também é discutido na formação dos alunos: como aproximar-se para minimizar a possibilidade de recusa de ajuda. Certamente, um dos objetivos dos trabalhos desenvolvidos pelos membros de uma Equipe de Ajuda não será resolver o problema por quem recebe a ajuda, mas como o próprio nome sugere, contribuir para que a solução do problema possa vir de quem sofre.

O aluno da Equipe de Ajuda terá ações de acolhimento, de escuta, sem julgamentos ou sem tomada de atitudes para soluções rápidas. Será ainda preciso cuidar para que não se assuma a ideia de que tudo eles poderão e deverão resolver.

---

<sup>39</sup> A explanação da sequência da implantação das Equipes de Ajuda será feita no capítulo do método.

<sup>40</sup> Neste aspecto, o autor refere-se à importância que os pares têm para a formação da identidade humana, comparando-o como um “espelho”, assunto já abordado no capítulo 2, sobre o Bullying.

Alguns pesquisadores (SAINIO *et al.*, 2011; JUVONEN; GRAHAM, 2014; SALMIVALLI, 2014) verificaram que, com o acolhimento e aceitação do alvo pelos colegas, mesmo que seja apenas um colega, o risco de tornarem-se alvos efetivos diminui.

Vale ressaltar que a atuação das Equipes de Ajuda pode sugerir que os problemas de convivência serão sanados no ambiente escolar. Porém, é preciso considerar que, de maneira isolada, essa estratégia pouco sucesso terá.

Ferranz e Selman (2014) realizaram uma pesquisa que trouxe resultados pertinentes à reflexão e às ações por parte da escola para a melhora do clima escolar e, conseqüentemente, da diminuição das situações de violência. A referida pesquisa, na análise dos dados, trouxe resultados importantes sobre (1) indicadores-chave para as percepções dos alunos sobre o clima da escola, sendo eles: segurança, ordem, cuidado e empoderamento dos alunos, (2) indicadores que configuram as percepções sobre os climas escolares sob a ótica discente, resultando em três tipos: o negligente, o autoritário e o coeso, (3) as regras da cultura escolar, em cada tipo de clima, que regulam as relações entre professor e aluno, (4) a relação existente entre os tipos de clima e as ações dos espectadores de bullying e, por fim, (5) as recomendações, por parte dos alunos, aos educadores sobre o que é preciso fazer no ambiente escolar para a diminuição (ou erradicação do bullying) e para a promoção da segurança no ambiente escolar.

No clima negligente, os professores não apresentam medidas para lidar com comportamentos agressivos e, quando o fazem, utilizam-se de ameaças. Logo, a ocorrência de casos de violência e agressão é alta. No clima autoritário, diferentemente do primeiro, os professores estão alertas, de maneira a controlar as ações dos alunos e utilizam-se de sanções para diminuir tais situações, porém são sanções de ordem punitiva. Neste caso, as ações de violência até diminuem, no entanto, quando os alunos estão sendo monitorados pelas autoridades. Quando não, as agressões ocorrem da mesma maneira, inclusive, segundo a pesquisa, em incidência maior. Em ambientes coesos, onde há baixos níveis de comportamentos agressivos, os professores mantêm-se atentos e atuam consistentemente em tais situações, utilizando intervenções a promover a reflexão necessária aos envolvidos. Ao perceberem um clima coeso no ambiente escolar, os alunos compreendem que as regras existentes nesse espaço dão-lhe o sentido de pertença, responsabilidade e cuidado uns com os outros. (FERRANZ; SELMAN, 2014)

Os alunos, advindos de climas escolares diferentes, também assumem ações e re-ações distintas diante de situações de bullying quando no papel espectadores. Quando esses alunos percebem o clima com baixos níveis de ordem, as testemunhas toleram comportamentos agressivos e apresentam maior probabilidade de participarem direta ou indiretamente de situações de bullying, junto ao autor. No entanto, ao perceberem o clima coeso no ambiente escolar, há maior probabilidade de enfrentamento por parte dos espectadores, bem como a expressão de sua desaprovação com relação a tais comportamento. (FERRANZ; SELMAN, 2014)

Outros dados da pesquisa poderiam aqui ser apresentados, porém, esses, brevemente explanados, por hora, podem confirmar que apenas a implantação de uma estratégia de SAIs, neste caso, as Equipes de Ajuda, não é suficiente para se vencer a violência no ambiente escolar. Será preciso cuidar do clima escolar.

E, dentre as várias sugestões dadas pelos alunos participantes de tal pesquisa, faz-se necessário garantir a segurança através do cuidado e conectividade (criando relacionamentos mais fortes entre alunos e professores, ajudando no autoconhecimento dos alunos e organizando espaços para o fomento de novas amizades) e, também, capacitando os alunos com habilidades sociais e colaborando na conscientização de todos (discutindo o bullying do ponto de vista das experiências pessoais, exercitando a compreensão alheia e alimentando a confiança entre os alunos, usando também a tecnologia para o trabalho com a conscientização, o exercício de habilidades para a resolução de conflitos e para o desenvolvimento da empatia, incentivando os alunos, previamente preparados, a lidarem com o bullying na escola e canalizando a liderança natural de alguns alunos para ações construtivas).

Cuidar do clima escolar é, também, cuidar do conceito docente acerca das relações e de como se dá o desenvolvimento social e moral dos alunos. A formação dos professores é indispensável a um ambiente que objetiva o desenvolvimento moral para a superação do bullying (TOGNETTA; DAUD, 2016).

Vale ressaltar, sob a ótica de Tognetta e Vinha (2010), que as intervenções, no entanto, precisam partir para dois viéses que, embora aparentemente dicotômicos, convergem para o mesmo fim: a cura. Em nosso caso, a melhoria (ou até mesmo a restauração) da convivência ética. As autoras sugerem que as intervenções em âmbito escolar sejam como “vacina e remédio”, tendo, respectivamente, um caráter preventivo e, também, interventivo. Porém, aplicar apenas um programa e depositar nele toda a expectativa de resolução dos problemas de convivência em nada será

eficaz. Será necessário um trabalho diário, continuado e ordenado, por todos os pertencentes à comunidade escolar. Mais do que isso, será preciso envolver os alunos nesse processo.

Investir tempo e recursos para a melhora dos relacionamentos entre professores e alunos, bem como entre os próprios alunos, promoverá o clima necessário para que a escola seja espaço de aprendizagem e de convivência ética. Enfim, como várias pesquisas já apresentadas mostraram, a implantação de ações de protagonismo juvenil é muito necessária e eficaz, mas ainda assim não suficiente.

## 6 MÉTODO

Percorremos um caminho cujo objetivo foi apresentar o Bullying como, também, um problema moral. Para tanto, fizemos uma breve reflexão moral que foi acrescida dos conceitos e reflexões acerca dos valores do respeito, solidariedade e justiça. E por fim, tratamos de uma estratégia de protagonismo, que integra os mais envolvidos, portanto, mais interessados em acabar com esse tipo de violência e instaurar no ambiente escolar, uma convivência ética – os alunos.

Reiteramos ao longo das discussões realizadas que em situações de intimidação e maus tratos ausentam-se os valores morais. Falta empatia, falta respeito.

Vimos que o autor de bullying apresenta baixos níveis de empatia (OLWEUS, 1993; SMITH *et al.*, 1993; ORTEGA; SÁNCHEZ; MENESINI, 2002; MENESINI *et al.*, 2003; CARAVITA; DI BLASIO; SALMIVALLI, 2009), sendo incapaz de sensibilizar-se com a dor alheia, bem como compreender o outro como digno de respeito (TOGNETTA, 2010a). Nesse aspecto, seriam eles destituídos de ou teriam em grau tênue o senso moral (LA TAILLE, 2007).

Esses personagens, na verdade, apresentam de forma invertida sua hierarquia de valores. Pesquisadores (TOGNETTA; BOZZA, 2010; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013) verificaram que valores mais individualistas (como fama, poder, sucesso, vaidade) são mais centrais, enquanto os valores morais (como respeito, tolerância, compaixão) são mais periféricos. E, faltando-lhes sensibilidade moral (LA TAILLE, 2006b; TOGNETTA, 2010a; TOGNETTA, 2010b), serão incapazes de tratar o outro com atitudes baseadas nos valores morais que, sendo-lhes periféricas, são também valores mais fracos.

Os autores, assim, buscando poder e status perante o grupo (DEL BARRIO *et al.*, 2003; DEL BARRIO, 2006; FANTE, 2005; TOGNETTA *et al.*, 2010c; SALMIVALLI, 2014), necessitam de um público que, ao assistir a cena (e não reagir) colaboram em fazê-lo sentir-se poderoso, buscando a “boa imagem de si mesmo”.

Mas esses meninos e meninas que assistem a tais cenas, nada fazem? Esta foi uma das perguntas mais importantes que nos fizemos durante nossas reflexões anteriores. É fato que a maioria dos alunos tem conhecimento dos casos de bullying e de sua dinâmica (ORTEGA, 2010; TOGNETTA; BOZZA, 2010; TOGNETTA, 2011; AVILÉS MARTÍNEZ, 2013).

Salmivalli e Peets (2010) apontam que os espectadores não atuam em defesa ao alvo por medo e, também, por não saberem como agir. A mesma autora, em outra pesquisa (SALMIVALLI, 2014), verificou ainda que os espectadores não agem por não terem consciência das consequências de suas possíveis ações com relação ao mau trato. E, por fim, Gini *et al.* (2008) consideram que quando nada é feito em favor da vítima, sugere-se aos espectadores acreditar que a vítima é merecedora de tais sofrimentos. Certamente, tal tese valida o fato de que não sinalizar àquele que sofre a intimidação a desaprovação por parte dos espectadores, é pelo alvo compreendido como apoio à violência (SALMIVALLI; PEETS, 2010; TOGNETTA, 2010b; AVILÉS MARTÍNEZ, 2013).

Del Barrio *et al.* (2005) aponta que são os amigos que mais prestam ajuda às vítimas. E reiterando tais dados, James (2010) afirma que ter amizades relevantes reduz o risco de se tornarem alvos.

Portanto, se pela inversão da hierarquia de valores meninos e meninas têm sido motivados a agirem de forma violenta e cruel, será por esta mesma hierarquia, agora com valores morais centrais, que a convivência ética poderá ser propiciada no ambiente escolar.

Passemos, assim, a detalhar nosso estudo.

## 6.1 A pesquisa

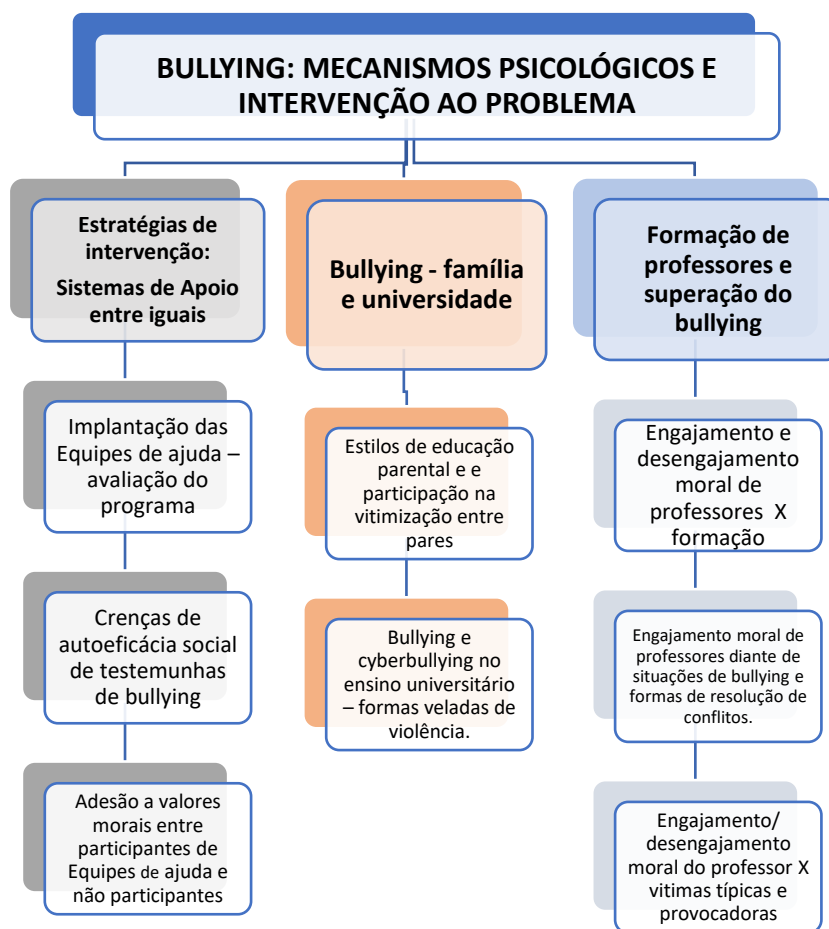
Ao somar-se às tantas investigações apresentadas até aqui, nosso estudo tem a pretensão de trazer novos dados acerca deste problema que assola as relações. Compreendendo uma “pesquisa” como “um conjunto de atividades orientadas para a busca de um determinado conhecimento” (RÚDIO, 1999, p. 9), o GEPEN – Unesp/Unicamp tem se empenhado em investigar as questões relacionadas ao Desenvolvimento Moral, colaborando para sua compreensão e, por conseguinte, avaliando estratégias eficazes para a superação de problemas de convivência em que pesa a ausência de valores morais.

Assim, faz-se necessário, portanto, antes de detalhar os métodos e procedimentos de nossa pesquisa, referi-la como um recorte de uma pesquisa maior, “Bullying: mecanismos psicológicos e intervenção ao problema”, cuja coordenação é realizada pela professora Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta. São três eixos de



pesquisa, sendo a primeira as Estratégias de intervenção: Sistemas de Apoio entre Iguais; Bullying – família e universidade; e Formação de Professores e superação do Bullying. Nossa pesquisa encontra-se inserida no primeiro eixo, por conter averiguações sobre a adesão de valores morais por parte de adolescentes que fazem parte dos SAIs (Sistemas de Apoio entre Iguais).

**Figura 1** - Investigações conduzidas em torno do bullying, seus mecanismos psicológicos e intervenções ao problema



Fonte: Togneta (2017)

Posto, então, o entrelaçamento das pesquisas que o grupo empenha-se em pesquisar, há que se detalhar a presente investigação, especificamente.

Como veremos adiante, os construtos dessa pesquisa – seus descritores – são três: “bullying”, “adesão aos valores morais (solidariedade, respeito e justiça)” e “protagonismo juvenil (SAIs – Sistemas de Apoio entre Iguais – Equipes de Ajuda)”.

Utilizamos diversas bases de dados *on-line*: Banco de Teses da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, USP, Unesp e Unicamp e as

plataformas Scielo e Google Acadêmico. Ao aplicar os três descritores de forma coordenada nada foi encontrado. O mesmo resultado ao realizar a pesquisa usando o primeiro grande descritor “bullying” integrado a “valores morais” (também a solidariedade, respeito, justiça, separadamente) e, depois, ao descritor “protagonismo juvenil” (também Equipes de Ajuda e Sistema de Apoio entre Iguais).

Optou-se por pesquisar, então, os descritores de forma individual, sem sugerir um período específico. Dessa forma, muitos materiais foram encontrados, necessitando de filtros específicos, por nós elencados: “Ciências Humanas”, “Educação” e “Psicologia”, no que se refere à Grande Área de Conhecimento e Área de Conhecimento. Então, na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e dissertações, foram encontrados 554 materiais relacionados a Bullying, 649 sobre Valores, 105 sobre Solidariedade, 181 sobre Justiça e 7110 sobre Respeito. Verificou-se que esse número elevado se deu também pelo descritor utilizado ser compreendido pelo sistema de busca enquanto locução prepositiva<sup>41</sup>. Quanto ao descritor “Sistemas de Apoio entre Iguais” ou “Equipes de Ajuda” nada foi encontrado, alterando-o para “Protagonismo” e encontrando 568 dissertações e teses. A primeira análise se deu na verificação de adequação do título a nossa linha de estudo e pesquisa. Aqueles que foram julgados, por nós, adequados, passaram pela segunda análise da leitura do resumo e, só então, os selecionados foram utilizados como estudo e, se conveniente, utilizados neste trabalho.

A mesma análise foi feita na plataforma Scielo sobre periódicos. Os descritores foram verificados enquanto título e resumo e os filtros utilizados foram “Educação”, “Pesquisa em Educação”, “Psicologia” e “Multidisciplinar”. Foram encontrados 8 artigos relacionados à Valores Morais, 206 à Respeito (sendo também verificado a compreensão do termo como locução prepositiva), 83 à Justiça<sup>42</sup>, 112 à Solidariedade, 141 à Protagonismo, e quando este usado como “Protagonismo escolar”, 17 são os artigos apresentados.

Embora alguns materiais tenham sido encontrados, verificou-se, nessa pesquisa, a escassez de materiais nacionais que relacionam os construtos. Acredita-se que isso se dá por dois motivos. Um deles, é o fato do Bullying ser um tema recente

---

<sup>41</sup> Locução prepositiva é a união de duas palavras que dão o sentido de uma proposição, no caso do referido termo, “a respeito de”.

<sup>42</sup> Vale ressaltar que, tanto na pesquisa de teses e dissertações, quanto na de periódicos, a grande quantidade de materiais sobre Justiça no campo da Educação, refere-se à Justiça Restaurativa.

no país (em 2005, Cléo Fante foi a primeira a publicar estudos sobre o tema) e, assim, nem todos os aspectos que a ele se detém foram estudados. O outro é a originalidade da implantação das Equipes de Ajuda no Brasil.

Em sites internacionais<sup>43</sup> os descritores aplicados apontaram várias investigações destacando-se as temáticas estudadas: bullying X desengajamento moral; bullying X emoções morais; bullying X empatia; bullying X protagonismo; bullying X programas de combate; bullying X clima escolar, entre outras. Encontramos núcleos de pesquisa concentrados na Itália, Espanha, Reino Unido, Austrália e Finlândia como centros dessa produção bibliográfica.

Assim, sendo nosso objeto de pesquisa um assunto pouco abordado nacionalmente, nossa pesquisa, então, assume o *caráter exploratório*, uma vez que seu principal objetivo é fornecer familiaridade e proximidade com o objeto de estudo. Para isso, é preciso “desencadear um processo de investigação que identifique a natureza do fenômeno e aponte as características essenciais das variáveis que se quer estudar” (KÖCHE, 1997, p. 126).

No entanto, há que se considerar que nossa pesquisa também se aproxima de um caráter *descritivo*, uma vez que tem o objetivo de descrever as características, ao analisar, observar, registrar e correlacionar as variáveis que envolvem fatos ou fenômenos, sem manipulá-los (GIL, 1999), em nosso caso a adesão aos valores, o bullying e a participação dos Sistemas de Apoio entre Iguais, através das Equipes de Ajuda.

## 6.2 Os problemas de pesquisa e os objetivos

Assim, os problemas dessa pesquisa são:

- ✓ Haverá diferenças no modo de adesão a valores morais entre três grupos de jovens: alunos de Equipes de Ajuda em escolas com a implantação deste SAI, alunos que não são membros de Equipes de Ajuda em escolas com a implantação deste SAI e alunos de escolas que não tem as Equipes de Ajuda implantadas?

---

<sup>43</sup> Realizamos a pesquisa em Research Gate, Science Direct e Wiley Online Library.

- ✓ A adesão ao valor do respeito em situações hipotéticas de bullying estará mais relacionada à adesão ao valor da justiça ou da solidariedade?

Essa problemática nos direciona o olhar para o campo da Psicologia da Educação, em favor da compreensão do desenvolvimento humano e da busca por ações e intervenções que colaborem para que este desenvolvimento aconteça em sua plenitude e de maneira eficaz.

### 6.2.1 *Objetivos:*

Portanto, os objetivos de nossa investigação foram:

- ✓ Comparar o modo de adesão a valores morais – o respeito, a justiça e a solidariedade – por adolescentes que participam das Equipes de Ajuda (SAIs) e por aqueles que não participam.
- ✓ Verificar se a adesão ao valor do respeito em situações hipotéticas de bullying está mais relacionada à adesão ao valor da justiça ou da solidariedade;
- ✓ Verificar se existe diferença nessa relação para situações hipotéticas de respeito nas quais há bullying e nas quais não há.
- ✓ Analisar se há diferenças nas respostas em relação ao gênero.

Com relação ao primeiro objetivo, tínhamos por hipótese que os alunos participantes de Equipes de Ajuda poderiam apresentar-se em níveis de melhor adesão aos valores em questão e, quanto aos objetivos seguintes, nossa hipótese era que, pelas características do fenômeno, quando julgadas situações em que o bullying estivesse em jogo, maiores níveis de adesão ao respeito estariam relacionados a maiores níveis de solidariedade, visto que a peculiaridade presente no bullying exigiria de quem o compreende um olhar de cuidado e de sensibilidade à sua dor.

No capítulo de Análise e Discussão trataremos, a partir dos dados obtidos, da confirmação – ou não – das hipóteses previamente estabelecidas em nossa pesquisa.

### 6.3 A amostra

Para a realização dessa pesquisa, nossa amostra, escolhida por conveniência, foi formada por três grupos distintos:

A – alunos de Equipes de Ajuda em escolas com a implantação deste SAI;

B – alunos não membros de Equipes de Ajuda em escolas com a implantação deste SAI;

C – alunos de escolas que não tem as Equipes de Ajuda implantadas.

Foram 2513 adolescentes, entre 11 e 15 anos, do Ensino Fundamental II de escolas particulares das cidades do interior paulista (Campinas, São Paulo, São João da Boa Vista, Santa Bárbara d'Oeste, Itapira, Nova Odessa, Santo André e Ribeirão Preto). Dentre esse total, 1147 referiram-se a alunos de escolas que não tem as EA implantadas (Grupo C). O restante foi composto por adolescentes que tem implantadas em seu ambiente escolar as Equipes de Ajuda (SAIs – Sistemas de Apoio entre Iguais). Esses somaram 1366, sendo 131 alunos membros das EA (Grupo A) e 1235 alunos que não são membros (Grupo B).

Os alunos dos grupos A e B pertenciam a escolas que já passaram pelo processo que envolve a implantação das EAs, que engloba três diferentes, porém integradas, linhas de atuação de toda comunidade escolar (que será brevemente explicado logo adiante, ainda neste capítulo). Compreende-se assim, por parte da escola, uma preocupação com as questões relacionadas à convivência e, a partir disso, a busca por estratégias eficazes para os desafios que ela apresenta no ambiente escolar e, também, fora dele. Os alunos que formaram o grupo C pertenciam a escolas que *AINDA* não tinham as EAs implantadas, mas que, ao demonstrarem interesse em tal implantação, que possivelmente acontecerá nos anos seguintes, apontam, também, a mesma preocupação.

### 6.4 A variável “Pertencer às Equipes de Ajuda – Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIs)”

Tendo como variável a participação de Equipes de Ajuda, expliquemos como é a implantação desse tipo de Sistema de Apoio entre Iguais no ambiente escolar.

A implantação dos Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIs) em escolas brasileiras tem sido organizada pelo GEPEM – Unesp/Unicamp, tendo como base referencial as pesquisas e estudos do professor Dr. José Maria Avilés Martínez, da Universidade de Valladolid, na Espanha. Tal implantação é parte de um projeto maior, coordenado por três pesquisadores: professora Dr. Telma Pileggi Vinha, professor Dr. César Augusto Amaral Nunes<sup>44</sup> e professora Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta<sup>45</sup>.

Sendo um projeto amplo, ele necessita do envolvimento de toda comunidade escolar, formada por funcionários, gestores, professores, alunos e família. A ideia é que haja discussão e reflexão e, por conseguinte, atuação sob a luz da teoria e das práticas que envolvem as questões da convivência ética.

Para isso, o projeto tem três principais linhas da atuação (VINHA *et al.*, 2017). A primeira é a *pessoal*, no qual os professores são motivados a refletirem, estudarem, criarem ou modificarem suas crenças e intervenções acerca de assuntos referentes ao Desenvolvimento Moral e à Convivência, em formações específicas com pesquisadores do GEPEM. A segunda relaciona-se à questão *curricular*, uma vez que a escola terá de organizar em sua grade curricular uma disciplina em que as questões refletidas na formação, através de diversas práticas morais, possam ser refletidas, também, junto aos alunos. Assim, os temas da Moral e da Convivência terão espaço institucionalizado e sistematizado na rotina escolar. E, por fim, a última linha é a *institucional*, que se refere às ações tomadas por parte da escola com o intuito de fomentar a participação democrática de todos.

A construção de um Programa de Convivência escolar integra, assim, entre outras ações, uma das intervenções discutidas pela literatura como eficaz aos problemas de bullying, mas que superam, em suas propostas, apenas o tratamento a esse problema – os SAIs. É neste sentido que, complementando as propostas descritas em um Programa de Convivência, que as Equipes de Ajuda são implantadas nas escolas.

As Equipes de Ajuda são um modelo de Sistemas de Apoio criadas e caracterizadas por José Maria Avilés Martínez da Universidade de Valladolid da Espanha, sendo primeiramente implementado naquele país. No Brasil, foi instituída

---

<sup>44</sup> Ambos da Unicamp – Universidade Estadual de Campinas.

<sup>45</sup> Unesp – FCLAr (Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara).

seguindo um protocolo de formação e intervenção junto aos alunos do Fundamental II, ou seja, nas turmas de 6º a 9º ano, em uma sequência de ações adaptadas à realidade brasileira por um grupo de pesquisadores do Gepem – Unesp/Unicamp, coordenado pela professora Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta.

Como previsto, os alunos dessas escolas já tem em sua grade uma disciplina em que os temas da convivência são discutidos em aula. Os professores tutores ou de referência<sup>46</sup>, na formação específica da qual fazem parte para lecionarem essa disciplina, iniciam o estudo e as intervenções num módulo específico para se tratar as questões de “bullying”.

Salientamos que a descrição das ações e progressão das propostas organizadas para a implantação das EAs no Brasil está sendo realizada em outra investigação conduzida pelo grupo, pela pesquisadora Luciana Zobel Lapa. Sua pesquisa descreve a sequência de atividades que culminam na escolha dos alunos, bem como as ações que sucedem para que o protagonismo possa acontecer.

Assim, apenas nos detemos a uma breve descrição para que sejam compreendidos os passos pensados, programados intencionalmente, para a implantação dos SAIs no intuito de confirmar a seriedade e o rigor de tais ações.

Dentro do panorama geral do Programa de Convivência há uma sequência de aulas que culmina na escolha dos alunos das Equipes de Ajuda. Na primeira aula, os alunos discutem sobre valores morais (ou a falta deles), para que percebam as questões morais que envolvem diversas situações cotidianas. Nas duas aulas seguintes, os alunos são motivados a verificar situações de bullying e cyberbullying, através de filmes e reportagens, bem como as características do maltrato e seus personagens. Na quarta aula, o professor proporciona momentos de comunicação assertiva e autoconhecimento como um dos caminhos para a boa convivência. Na aula seguinte, então, os alunos fazem um levantamento do diagnóstico de situações de intimidação na turma, respondendo a um questionário que, dividido por tipologia, traz diversas situações de maltrato e sua frequência. Após o preenchimento desse questionário, é fundamental que os alunos sejam os responsáveis pela tabulação das respostas. Certamente, ao analisá-las se depararam com possíveis sofrimentos que

---

<sup>46</sup> São os professores responsáveis pelas aulas de convivência, que necessariamente foram inseridas na grade curricular do Fundamental II e, nas quais eles realizam as assembleias e as diversas práticas morais (discussão de dilemas, dramatizações, atividades sobre linguagem, autoconhecimento, trabalho com filmes e literatura, discussões de casos e reportagens, entre outros), como estratégias de melhora do clima.

os alunos da turma estejam vivendo e que, por ventura, sejam-lhes desconhecidos. Esse levantamento deve ser feito em pequenos grupos e, ao término, apresentado a toda turma. Na sexta aula, apresenta-se aos alunos a proposta das Equipes de Ajuda (o que são e o que fazem). E na última aula desse módulo de Bullying, realiza-se a dinâmica “O segredo”<sup>47</sup>, na qual eles são convidados a refletirem sobre os valores necessários a um aluno que faça parte de tal equipe (como confiabilidade, saber ouvir, disponibilidade, respeito, generosidade, entre outros) e elencam quem são os alunos da turma que apresentam os valores sugeridos. Segue-se uma votação que elege três alunos por turma que podem aceitar ou não ser parte da Equipe de Ajuda. Para tal aceitação, seus pais devem autorizar sua participação numa formação específica.

Essa formação, quando possível, deve ser feita fora do ambiente escolar, para diferenciá-lo das formações escolares. O local e as atividades são preparados com o objetivo dos alunos compreenderem sua nova função na escola, a partir dos valores elencados pelo grupo como sendo seus e instrumentalizando-os para as situações que, certamente, vivem junto a seus colegas. Abaixo os temas, trabalhados nas 8h de formação, sugeridos por Avilés Martínez (2013) e Avilés Martínez e Alonso Elvira (2017) e adaptados à realidade brasileira pelo GEPEM:

**Quadro 4 - Temáticas e conteúdos dos Encontros de Formação de Alunos de Equipes de Ajuda**

TEMÁTICAS	CONTEÚDOS
Apresentação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Funções da equipe de ajuda</li> <li>- Características dos alunos (as) da equipe de ajuda</li> <li>- Valores da equipe de ajuda</li> </ul>
Clima e Conflito	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definição e análise do conflito</li> <li>- Fases de ajuda: a sequência a ser seguida para aproximação a quem precisa da ajuda</li> </ul>
Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento das técnicas de escuta ativa</li> <li>- Linguagem não verbal</li> </ul>
Trabalho em Equipe e tomada de decisões	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A importância de tomar decisões em grupo</li> </ul>

<sup>47</sup> Uma descrição ampla e mais detalhada sobre a Implantação das Equipes de Ajuda, bem como os documentos e materiais utilizados para tal, encontram-se na dissertação de Mestrado de Luciana Zobel Lapa (Unesp – FCLar), membro do GEPEM – Unesp/Unicamp.



Ação e ajuda	- A importância de ajudar sem resolver o problema pelo outro.
--------------	---

Fonte: Elaborado pela autora

Pode-se pensar que a “ajuda” não necessita de uma formação, sendo suficiente o “bom senso” daquele que atua. No entanto, Lalande (1867/1963, p. 130) caracteriza o bom senso como a “potência de bem julgar, com sangue-frio e justeza, as questões concretas que não comportam uma evidência lógica simples”. Porém, como já visto em capítulos anteriores, a compreensão intelectual não é suficiente. Pesquisadores (SALMIVALLI; PEETS, 2010; CARAVITA; GINI; POZZOLI, 2012) sugerem que a empatia é mola propulsora para ações de defesa em favor do alvo. Portanto, será preciso o esforço para promover o desenvolvimento da empatia em formações e reuniões de acompanhamento, bem como instrumentalizar os alunos para que a ajuda seja realmente eficaz.

Pode-se pensar, também, que para ajudar não seja preciso estar em grupo, apenas haver o olhar generoso e empático de um para o outro. Porém, muitos argumentos justificam a ideia de trabalharem em equipe (AVILÉS MARTÍNEZ, 2013). Segundo o autor, juntos, poderão acostumar-se a tomar decisões e fazer acordos sobre as ações a serem realizadas, terão seu sentido de responsabilidade individual pelas intervenções minimizado, sentir-se-ão respaldados pelo grupo de amigos, o poder de ajuda sob a ótica dos alunos ajudados será maximizado, bem como o respeito e a confiança dos colegas para com os meninos e meninas das equipes poderá se expandir e não haverá ações de protagonismo desnecessárias.

Atuarão de maneira preventiva, observando situações que podem acarretar sofrimento a alguém e, também, de maneira interventiva, em situações cuja relação esteja desestruturada.

Ao analisar as ações descritas, vê-se que o trabalho é sensível e, ao mesmo tempo, difícil, pois envolve outrem que poderá ou não estar disposto a receber ajuda. Este ponto de possível não aceitação também é discutido na formação: como aproximar-se para minimizar a possibilidade de recusa de ajuda. A ajuda não se limitará a resolver o problema do colega, nem tampouco fazê-lo por ele, mas sim, junto a ele. O aluno da Equipe de Ajuda terá ações de acolhimento, de escuta, sem julgamentos ou sem tomada de atitudes para soluções rápidas. Será ainda preciso cuidar para que não se assuma a ideia de que tudo eles poderão e deverão resolver.

Vale ressaltar que da mesma forma que se trabalha, formativamente, com os alunos, será preciso na mesma dimensão refletir o papel das Equipes de Ajuda junto aos professores da escola. Os professores de referência, devido à formação específica, ao elo estreito com esses meninos e meninas e acompanhamento do trabalho, tem mais claramente as funções desse novo grupo na escola. Os outros professores, porém, por desconhecimento (e, talvez, não validação), poderão ter atitudes que atrapalharão o bom andamento tanto do trabalho do aluno parte da Equipe, como dos alunos receptores. Os alunos não resolvem (nem poderão ser convidados ou convocados a resolverem) problemas de indisciplina. Eles estão a serviço de seus pares e não de seus professores.

Após toda essa implantação e formação, esses alunos necessitarão de um acompanhamento de uma autoridade. Assim, a escola terá de se organizar para ter um pequeno grupo responsável pelas Equipes, para que eles tenham a quem recorrer quando preciso, para que tenham com quem partilhar os casos que não competem a eles<sup>48</sup> e sim a uma autoridade instituída. Vale ressaltar que as outras situações de ajuda que chegarem a alguém do grupo deverão ser mantidas em total sigilo, para que o colega ajudado não seja exposto perante a turma e possa ter o sentimento de confiança depositado no aluno da Equipe ainda mais validado, pela sua postura confiável e sigilosa.

Além desse acompanhamento semanal, sugere-se que haja um acompanhamento mensal com um especialista para que, ao discutirem casos, possam ser retomados ou aprofundados aspectos formativos e teóricos com o intuito de uma intervenção cada vez mais efetiva e assertiva para colaborar as questões relacionadas à convivência na escola.

## **6.5 O instrumento**

Para se alcançar os objetivos traçados, o instrumento de medida foi um questionário, dividido em duas partes, com perguntas fechadas, preenchido na versão *on-line*, na plataforma *Survey Monkey* (APÊNDICE D)

---

<sup>48</sup> São casos de perigo eminente: suspeita de suicídio, casos de pedofilia ou envolvimento com drogas e tráfico. Esses casos devem ser cuidados por um adulto e não fazem parte do rol de situações que os alunos das Equipes de Ajuda podem colaborar.

A primeira parte do instrumento foi composta por questões relacionadas à caracterização dos respondentes. Nela os alunos preencheram questões relacionadas à idade, ao gênero, à frequência de bullying e se participavam ou não das Equipes de Ajuda.

A segunda parte centrou-se na adesão aos valores morais. Para isso, adaptamos o instrumento desenvolvido por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (TOGNETTA; MENIN, 2017), que investigou a adesão aos valores do respeito, justiça, solidariedade e convivência democrática e que fora aplicado em 10.011 participantes, entre essas crianças, jovens e professores.

O referencial de tal instrumento foram os cadernos sobre Ética dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e os conceitos de moralidade em Piaget (1932/1994) e Kohlberg (1982). O instrumento foi composto por duas partes, a primeira contendo as histórias sobre os valores citados e a segunda contendo “questões de contexto” (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017, p. 88), que se relacionavam às relações vividas na escola e na família. Devido aos objetivos por nós elencados, utilizamos apenas a primeira parte do referido instrumento e, ainda, algumas das histórias construídas anteriormente, que serão por nós explicadas.

Para a construção das histórias, elaborou-se uma matriz de cada valor, que julgamos necessário destacar na íntegra.

**Quadro 5 - Matriz de valores do instrumento sobre adesão de Valores da Fundação Carlos Chagas**

Valor	Matriz dos Valores
SOLIDARIEDADE	Ser solidário é, efetivamente, além do respeito, partilhar um sentimento de interdependência, reconhecer a pertinência a uma comunidade de interesses e de afetos – tomar para si questões comuns, responsabilizar-se pessoal e coletivamente por elas (BRASIL, 1998, p. 104). Há uma dimensão da solidariedade que se aproxima mais da generosidade e outra que se aproxima da cidadania em busca do bem comum. Em ambos os casos, a solidariedade inclui a cooperação.
RESPEITO	O respeito significa a valorização de toda e qualquer pessoa considerada em sua singularidade. Toda e qualquer ação que fira a dignidade de uma pessoa, como a violência, a humilhação, a exploração, a manipulação e várias formas de discriminação devem ser repudiadas como desrespeito.

CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA <sup>49</sup>	Em situações de conflito, discórdia ou de tomadas de decisão coletivas em que há diversas posições, favorecer soluções baseadas em diálogo, participação cooperativa e democrática, repudiando soluções tomadas de forma autoritária ou submissa ou individualista. A convivência democrática inclui a participação ativa das pessoas, através da troca dialógica, nas escolhas e decisões que tem implicações na sua vida social e coletiva, assim como na discussão e elaboração das regras, normas e leis a que as regulem. Uma pessoa democrática é a que aceita e incentiva a participação de todos os envolvidos nas decisões que os tocam, repudiando soluções tomadas de forma autoritária.
JUSTIÇA	A justiça é composta dos princípios de igualdade e equidade e articula-se com outros valores morais, como a dignidade, o respeito e o diálogo. O princípio da igualdade é fundamental para justiça distributiva, para estabelecer critérios de atribuição de direitos e deveres entre todas as pessoas. O mesmo ocorre na justiça retributiva em relação à atribuição de penalidades aos atos injustos, desrespeitosos e relativos às infrações.

Fonte: Marques, Tavares e Menin (2017) – adaptado pela autora

A partir da composição das matrizes, as histórias foram construídas na forma de situações-problema, apresentando cenas do cotidiano em diferentes lócus, como escola, família, internet e ambientes sociais. Em cada história, estão disponíveis cinco tipos de respostas, sendo três delas **pró-valor**, ou seja, com atitudes que se relacionam ao valor em questão e duas **contravalor**, contrárias a ele.

Para nosso instrumento, utilizamos doze questões da referida pesquisa, sendo três relacionadas a cada valor estudado: solidariedade, justiça e respeito. Este último, diferentemente dos outros valores, foi composto por seis histórias relacionadas a ele, sendo três delas envolvendo o respeito em situações de bullying e cyberbullying e outras três histórias que envolveram situações de respeito em situações comuns. Há que se considerar que, ao escolher as histórias da pesquisa descrita, elegemos aquelas cujo lócus foi a escola, com exceção de duas histórias sobre o valor do respeito.

Além das respostas dividirem-se em pró-valor (P) e contravalor (C), elas apresentavam ainda níveis de perspectivas sociais, já explicadas no capítulo três, mas retomadas aqui por conta da escolha deste instrumento para nossa investigação.

Marques, Tavares e Menin (2017) explicam tais perspectivas e as siglas que a elas se referem. A sigla P1 compõe as respostas pró-valor no nível de *perspectiva*

<sup>49</sup> Ressaltamos que, embora optemos por citar a Convivência Democrática, este valor, conforme a problemática dessa pesquisa e seus objetivos, não será investigado.

*social egocêntrica*, cuja adesão ao valor se dá por motivações individualistas, levando em consideração seus próprios desejos. Há as respostas de categoria P2, de *perspectiva social sociocêntrica*, na qual a adesão ao valor considera aqueles que lhe são próximos e/ou importantes ou levam em consideração o que é socialmente validado: regras, convenções ou autoridades. E, por fim, as respostas mais evoluídas, cuja sigla é P3, cuja *perspectiva social é moral*, apresentam respostas cuja adesão se dá pela compreensão de que há um princípio maior e universal que é bom, justo e necessário para todos. Já as respostas que apresentam os contravalores, também se classificam da mesma maneira, sendo C1 para respostas de não adesão ao valor ou adesão a contravalores, com justificativas de *perspectiva social egocêntrica* e C2 com justificativas de *perspectiva social sociocêntrica*.

Para exemplificar, descreveremos três histórias do instrumento, uma de cada valor pesquisado, justiça, solidariedade e respeito, com as cinco alternativas de respostas que indicam a adesão ao valor moral nos diferentes níveis de perspectiva social.

a) Valor da Justiça (contravalor é a discriminação):

Na sala da professora Teresa, há alguns alunos bastante comportados e estudiosos e outros, do “fundão”, que conversam muito e atrapalham a aula. Quando surgem dúvidas, a professora deve:

(C1) dar menos atenção aos alunos do fundão, afinal eles atrapalham a aula.

(C2) dar mais atenção aos alunos da frente que respeitam as regras e são mais estudiosos.

(P1) tratar todos da mesma forma para evitar problemas com os alunos.

(P2) dar atenção igual para todos, porque essa é a regra da escola.

(P3) tratar os alunos da mesma forma, porque todos merecem igual atenção.

b) Valor do Respeito em situações de bullying (contravalores são o desrespeito e a humilhação):

Artur viveu no Japão desde os seus 3 anos e agora está de volta ao Brasil. Na escola em que estuda, alguns alunos zombam dele pedindo para ele falar palavras engraçadas na frente das meninas. O que você acha que as meninas devem fazer?

- (C1) Armar uma situação parecida com eles para verem como é bom
- (C2) Ficar na sua; quanto mais se reage nessa situação, pior é para o colega.
- (P1) Pedir para os meninos pararem, porque este tipo de brincadeira é coisa de criança.
- (P2) Contar para a professora ou para a diretora, porque a regra da escola é respeitar a todos.
- (P3) Pedir para os meninos pararem, porque isso humilha o colega.

- c) Valor do Respeito (contravalores são o desrespeito e a violação de um direito legal constituído):

Marta foi ao shopping e ao chegar viu um rapaz sem nenhuma deficiência visível estacionar o carro em uma vaga que era destinada a portadores de deficiência. O que Marta deveria fazer?

- (C1) Ignorar, se ela reclamasse acabaria arranjando confusão, afinal isto é típico de pessoas mal-educadas e que querem sempre levar vantagem.
- (C2) Ignorar, havia outras vagas para deficientes disponíveis e cabe aos seguranças do shopping fiscalizar, não a ela
- (P1) Alertar o segurança. Assim, ela não corre o risco de ser mal interpretada por ele.
- (P2) Conversar com o rapaz dizendo que ele não poderia estacionar naquela vaga porque é contra a lei.
- (P3) Dizer ao rapaz que aquela vaga é destinada a pessoas com deficiência que precisam de tratamento diferenciado.

- d) Valor da Solidariedade (contravalores são a omissão, a indiferença e o individualismo):

Está terminando o recreio quando Gonçalo, um amigo de Hélio, lhe diz que precisa muito conversar, pois está com problemas em casa. Hélio sabe que não pode entrar atrasado na aula e sabe também que depois da aula não terá tempo para conversar com seu amigo. Então, Hélio deveria:

- (C1) ir para a aula, pois se atrasar, será advertido

- (C2) ir para a aula, porque a regra é clara: não se pode entrar atrasado.
- (P1) ficar com Gonçalo para não perder a amizade do amigo.
- (P2) ficar com Gonçalo, porque ele é seu amigo.
- (P3) ficar com Gonçalo, pois ele deve estar passando por alguma dificuldade.

Direcionado pelos objetivos a serem alcançados, os dados colhidos passaram por uma análise estatística sob o teste Qui-Quadrado, que é um teste de hipóteses designado para verificação de um valor de dispersão de duas variáveis nominais, avaliando a associação existente entre variáveis qualitativas (BEIGUELMAN, 1996). Segundo o autor, este teste é utilizado para:

- ✓ verificação da frequência com que um fato observado em uma amostra se desvia, significativamente, ou não, da frequência com que é esperado;
- ✓ comparação da distribuição de diversos acontecimentos em diferentes amostras, com o objetivo de avaliar se as proporções verificadas apontam ou não diferenças significativas ou se as amostras diferem significativamente quanto às proporções desses fatos.

Para a determinação dos níveis de adesão aos valores morais em questão, foram utilizados os mesmos escores validados por ocasião da pesquisa anterior realizada pelos pesquisadores da Fundação Carlos Chagas. Não aleatoriamente, esses escores representam certo nível de evolução dependendo das escolhas das alternativas que mostram os contra ou os pró-valores. Certamente, a organização desses escores requereu dos pesquisadores anteriores a necessidade de discussão e análise das frequências das respostas para os itens que traziam o mesmo valor em questão.

Sabemos, portanto, da possível limitação de nosso estudo no sentido de que apenas algumas das situações problemas foram utilizadas, tornando assim os resultados apenas evidências de que existiriam correspondências entre as variáveis discutidas e não a compreensão de suas causas.

Quanto à coleta de dados, vale ressaltar que todas as coletas foram realizadas na presença de um pesquisador do GEPEM – Unesp/Unicamp, para que as

orientações prévias ou, se necessário, durante o preenchimento do questionário, mantivessem o rigor científico.

Antes disso, porém, foi assegurado um protocolo de contato e autorização para a realização da pesquisa. A começar pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, que autorizou a utilização de nosso instrumento e da realização de nossa pesquisa sob o número CAAE 65373417.0.0000.5400, como consta em parecer consubstanciado (APÊNDICE A). Em seguida, as equipes gestoras foram contatadas, através de uma carta direcionada ao diretor(a) de cada colégio, para ciência e autorização da pesquisa em sua instituição (APÊNDICE B). A partir de tal autorização, datas foram agendadas, dentro da possibilidade de calendário das escolas para aplicação do instrumento, como já dito, sempre na presença de um pesquisador. Por serem menores, o Comitê de Ética de Pesquisa sugeriu que o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – fosse direcionado aos pais e/ou responsáveis dos alunos. Assim, eles foram informados da natureza da pesquisa, da participação de seu(sua) filho(a) na investigação, inclusive tendo a garantia de preservação da identidade do mesmo (APÊNDICE C).



## 7 RESULTADOS

### 7.1 Caracterização dos participantes da pesquisa da amostra

Nossa amostra, escolhida por conveniência, foi composta por 2513 adolescentes do Ensino Fundamental II, estudantes de escolas públicas e particulares do estado de São Paulo. Este total de participantes são alunos pertencentes a três grupos para essa investigação:

- *Membros das EAs (Equipes de Ajuda) em escolas com a implantação deste SAI (Sistemas de Apoio entre Iguais): 131 alunos*
- *Não membros de EAs, mas alunos de escolas com a implantação deste SAI: 1235 alunos*
- *Alunos de escolas sem a implantação das EAs: 1147*

A amostra total foi formada por 1248 meninos e 1265 meninas, cujas idades variaram de 11 a 15 anos. Por não termos o objetivo de destacar a variável série, todos os alunos de 6º a 9º ano fizeram parte dos grupos compostos.

Note-se que no primeiro grupo contamos com uma menor participação de alunos. Isso se justifica pelo fato de que os respondentes são aqueles que foram escolhidos pelos pares para serem membros das Equipes de Ajuda. Como são apenas 3 alunos por classe, notadamente esse número será bastante reduzido em comparação com os demais grupos pesquisados.

A escolha das escolas para compor os grupos, como já dissemos, deu-se por conveniência. As escolas com EAs foram aquelas em que o Programa de Implantação dos SAIs avança há no mínimo 2 anos. As escolas sem as EAs foram também escolhidas intencionalmente. São escolas que estabeleceram para o ano de 2019 uma parceria para iniciar a formação de seus professores e a implantação deste SAI.

### 7.2 Os resultados

Para atender aos objetivos desta pesquisa quanti-qualitativa, os resultados obtidos passaram por uma análise estatística em que foi aplicado o teste Qui-Quadrado. Tal escolha se deu pelo fato de ser ideal para verificação de possíveis associações entre duas variáveis qualitativas. Para todas as análises adotou-se o nível de significância de 5%. Vale ressaltar que a análise e discussão dos dados serão feitas no capítulo seguinte. Por hora, apenas nos fixemos na apresentação dos resultados.

Visando a caracterização da amostra, os adolescentes responderam a questões que nos levaram a identificar o envolvimento em situações de intimidação. Havia três questões que se dividiam em cinco opções de frequência. Das cinco opções, três delas indicavam a frequência das intimidações nos últimos três meses, e outras duas, a ausência ou apenas uma situação de intimidação lembrada. As três questões diziam respeito à identificação de situações em que os respondentes se apontavam como vítimas, autores ou espectadores de bullying.

Assim, para essas questões, verificamos que entre os alunos que faziam parte das EAs 5,34% se autodenominaram autores, 11,44% vítimas e 59,54% espectadores.

No grupo de alunos que não eram membros de EAs, mas faziam parte de uma escola onde esse grupo foi implantado, 11,74% eram autores, 15,06% vítimas e 43,81% espectadores.

Por fim, porcentagens um pouco maiores foram encontradas (exceto em relação aos espectadores quando comparadas ao grupo das EAs) no grupo de alunos de escolas que não tiveram as EAs implantadas: 14,39% de autores, 18,04% de vítimas e 48,04% de espectadores.

**Tabela 1** - Grupos pesquisados e envolvimento em situações de bullying<sup>50</sup>

	<b>Alunos membros de EA – escolas com SAI</b>	<b>Alunos não membros de EA – escolas com SAI</b>	<b>Alunos de escolas sem EA (SAI)</b>
<b>Autores</b>	5,34%	11,74%	14,39%

<sup>50</sup> Ao somarem-se os dados não há totalidade na porcentagem pelo fato de duas das cinco alternativas possíveis não terem sido computadas, por relacionarem-se a frequências de intimidação que não são consideradas bullying.

<b>Vítimas</b>	11,44%	15,06%	18,04%
<b>Espectadores</b>	59,54%	43,81%	48,04%

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados encontrados sobre a caracterização desta amostra serão discutidos no capítulo posterior. Passemos ao primeiro de nossos objetivos:

### **7.3 Modo de adesão aos valores nos três grupos pesquisados**

Nosso primeiro objetivo era comparar o modo de adesão a valores morais – o respeito, a justiça e a solidariedade – entre três grupos de adolescentes: alunos que participam das Equipes de Ajuda (SAIs), alunos que não eram membros de Equipes de Ajuda, porém em escolas com a implantação deste SAI, e alunos de escolas que não tinham as Equipes de Ajuda implantadas.

Nesta primeira análise descritiva, os resultados para os três valores foram considerados conjuntamente.

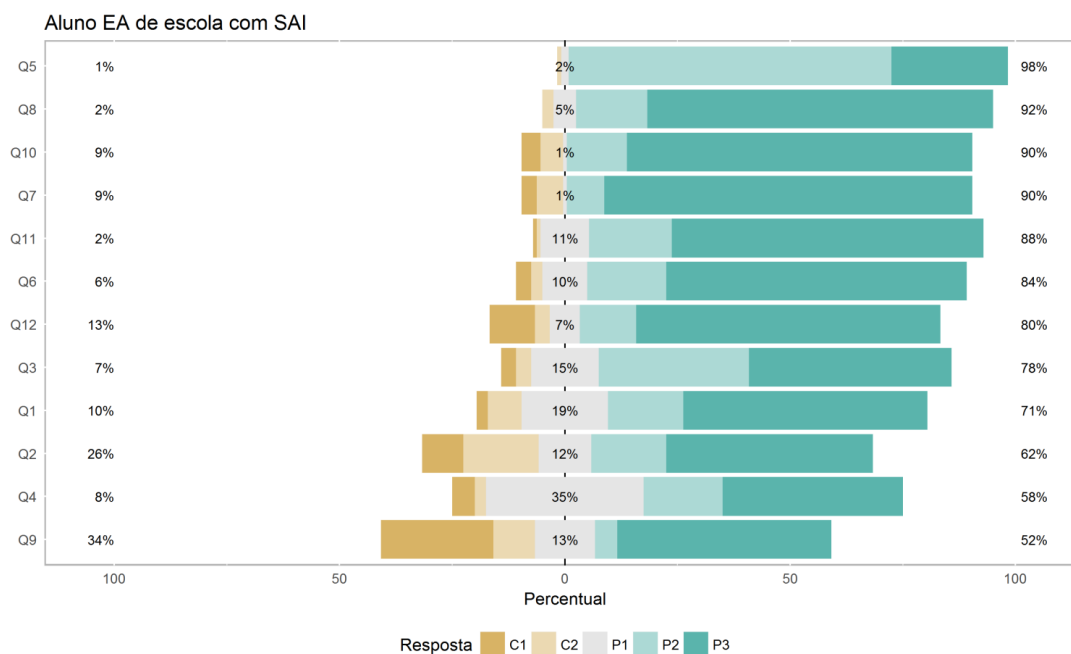
Assim, os gráficos a seguir apresentam para cada questão (representadas pelas letras Q seguidas de números à esquerda) os resultados quanto à menor ou maior adesão aos valores. Em cada linha do gráfico, à esquerda a porcentagem de não adesão (respostas contravalor - categorias C1 e C2), ao centro a porcentagem de adesão numa perspectiva social egocêntrica (respostas pró-valor – categoria P1) e à direita o percentual de adesão (respostas pró-valor – categorias P2 e P3, nível de perspectiva social sociocêntrica e moral, respectivamente).

Vale ressaltar que, nesse momento, considerou-se adesão às 2 categorias mais elevadas. No entanto, mais adiante, como nosso objetivo foi investigar o modo de adesão aos valores, centraremos-nos nas respostas de nível mais elevado, o de perspectiva social moral.

Seguem, adiante, os três gráficos que apresentam, de modo geral, como se deu tal adesão. Vale ressaltar aqui que as questões que se referiram ao valor do respeito em situações com bullying foram as Q1, Q5 e Q11, enquanto aquelas que também se referiram ao respeito, porém em situações sem bullying envolvido foram a

Q4, Q8 e Q12. Já a justiça foi investigada nas questões Q2, Q6 e Q9 e a solidariedade, por fim, nas questões Q3, Q7 e Q10.

**Gráfico 1 - Adesão aos valores no grupo formado pelos alunos das EAs**



Fonte: Elaborado pela autora

No gráfico 1, que é específico sobre a adesão aos valores por parte dos alunos das EAs, chama-nos atenção algumas das respostas de nossas histórias. A primeira delas é a Q5, que teve o nível mais alto em adesão, chegando a 98% nas categorias P2 e P3 (nível de perspectiva sociocêntrica e moral, respectivamente). No entanto, deste total, há uma porcentagem grande de respostas na categoria P2 (71,67%) e apenas 25,83% das respostas apresentaram-se no nível mais alto (P3). Tal questão envolvia uma situação de cyberbullying, na qual uma garota que se sentia superior aos outros é agredida por outra garota e uma terceira ainda filma a cena. Ao mostrar para outra menina da turma, esta sugere sua postagem nas redes sociais. As respostas dos níveis de adesão indicavam a não postagem, porém por motivos diferentes. A resposta de nível mais elevado utilizou como argumento para a não postagem a humilhação que a pessoa sofreria ao ser exposta, nível de perspectiva social moral. A categoria em que encontramos a maioria das respostas indicou a adesão ao valor do respeito, mas em nível de perspectiva social sociocêntrica. Ao indicar a não postagem, neste nível, se sugeria que a filmagem fosse entregue à

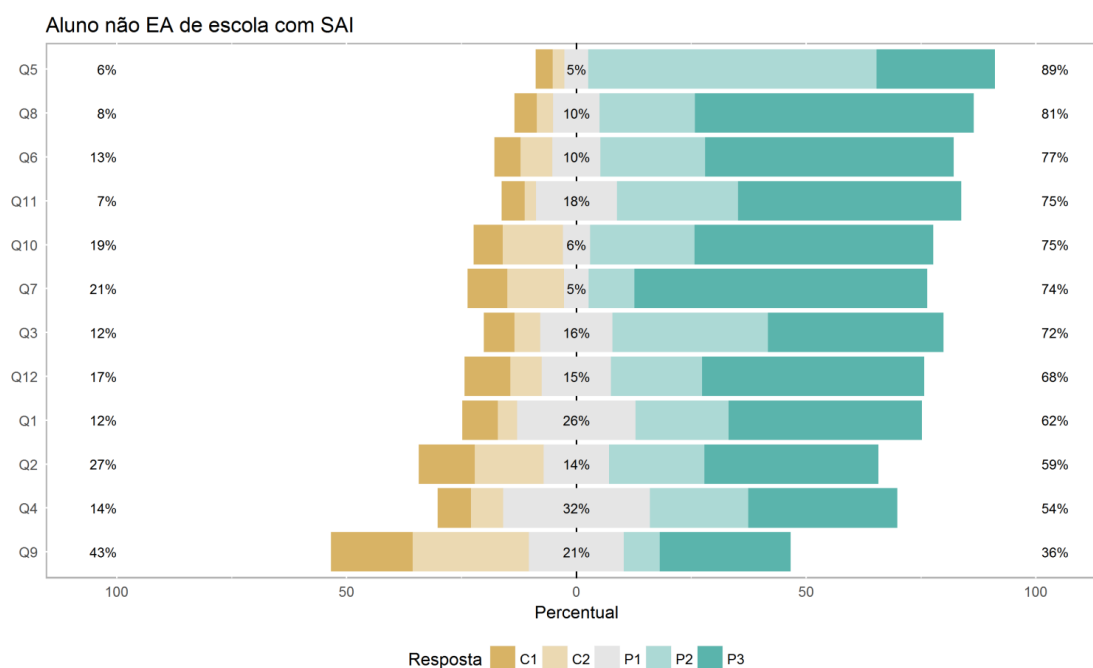
direção para que providências fossem tomadas, sem, porém, haver envolvimento da personagem que filmou, pois desejava evitar novas brigas. Ao compararmos essa resposta sobre o respeito à outra sobre solidariedade – que segue adiante – e que também obteve maior porcentagem de respostas para a adesão ao valor, encontramos diferenças interessantes.

A Q7 apontou uma situação de adesão à solidariedade. Esta questão também atingiu um alto percentual de adesão: 90% nas categorias P2 e P3. Porém, diferentemente da questão apresentada anteriormente, a adesão foi maior em P3 (81,67%), seguida da adesão em P2, num percentual bem abaixo (8,33%). A história apresentou dois amigos: um deles, devido a problemas familiares, precisava conversar com alguém. O intervalo entre as aulas acabou e, além de não haver possibilidade de a conversa acontecer posteriormente, não se admitia entrada com atraso nas aulas nesta escola. Em todas as respostas de adesão o colega decidia conversar com amigo e, novamente, a partir de motivações diferentes. Na categoria em que a adesão foi maior (P3) a justificativa foi o bem-estar alheio, uma vez que ele poderia estar vivendo uma situação difícil, enquanto na adesão em uma categoria um nível abaixo (P2) a justificativa era o fato de serem amigos.

Chamou-nos a atenção também a Q9, que apresentou alta frequência de não adesão. Trata-se de uma situação que envolveu a justiça. Contou a história de um professor que teve uma resposta “malcriada” de um aluno que, ao receber a ordem de sair da sala, recusou-se a fazê-lo. Diante desse fato, as alternativas eram sobre a ação do professor. As três alternativas que indicaram adesão à justiça supuseram uma conversa do professor para com o aluno, com motivações diferentes conforme o nível de perspectiva social a que se referiam. As duas respostas de contra-valor direcionaram-se à punição ou terceirização da intervenção em ambiente escolar. A categoria C1 (não adesão ao valor em nível de perspectiva social egocêntrico) supôs que a melhor alternativa seria uma advertência ao aluno, por ter agredido verbalmente o professor, e a C2 (não adesão em nível de perspectiva social sociocêntrica) supôs que ele fosse encaminhando à direção, pois seria responsabilidade de tal setor decidir o que fazer nesta situação.

Vejamos, agora, o gráfico que apresenta a adesão aos valores por parte dos alunos que pertenciam a escolas com as EAs implantadas, mas que não faziam parte de tal grupo.

**Gráfico 2 - Adesão aos valores no grupo formado pelos alunos não membros das EAs, mas pertencentes a escolas com este SAI implantado**

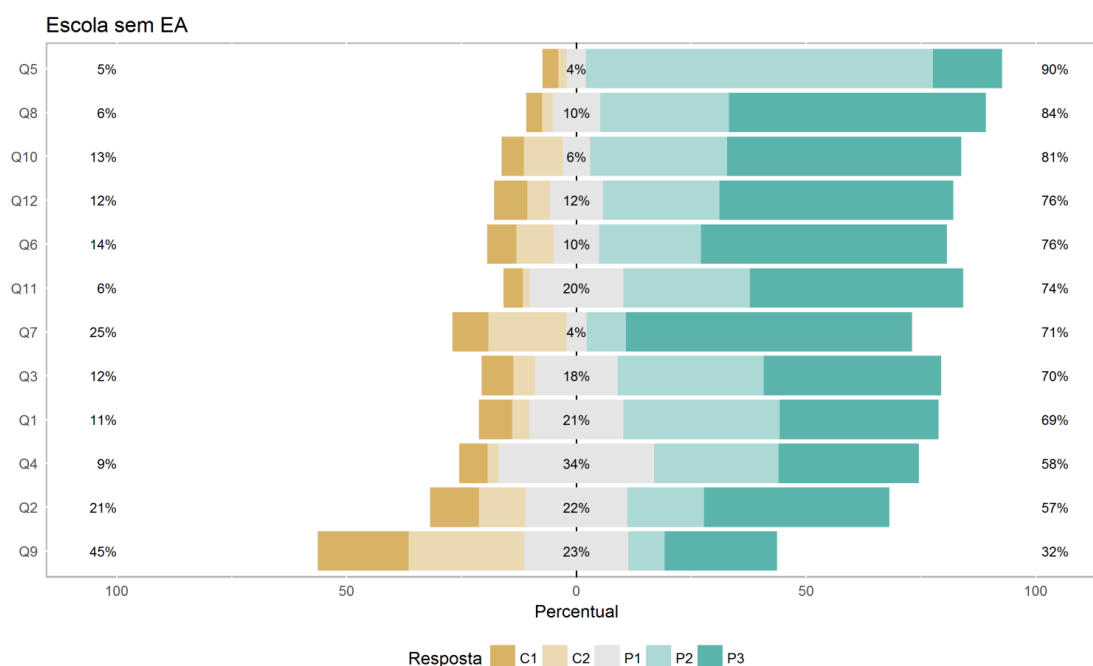


Fonte: Elaborado pela autora

No gráfico 2, chama-nos a atenção as mesmas questões que o gráfico anterior, que apontou dados referentes ao grupo dos alunos das EAs. A questão Q5, que foi composta por um caso de cyberbullying, apresentou o maior percentual de adesão nas categorias P2 e P3 (89%), sendo 62,76% na primeira, que era a perspectiva na qual as respostas condiziam com o estereótipo social e apenas 25,78% na segunda, que era a perspectiva que os valores morais eram a motivação para a ação. A questão número 7, que apresentou um caso cujo valor da solidariedade esteve em jogo, se somadas as categorias P2 e P3, o índice foi menor (74%) que a questão que apresentou o respeito numa situação de cyberbullying, relatada anteriormente. Porém, ao separarmos as categorias, encontraram-se 63,73% de respostas em P3 e apenas 9,96% na categoria P2. E, por fim, a questão número 9, na qual esteve envolvido o valor da justiça, em que um aluno se recusou a sair da sala diante da ordem de seu professor, apresentou 43% de respostas direcionadas à não adesão, sendo 17,78% na categoria C1 (em perspectiva social egocêntrica) e 25,24% em C2, categoria de não adesão que baseia-se em uma perspectiva social sociocêntrica.

Vejamos, por fim, a adesão no último grupo pesquisado.

**Gráfico 3** - Adesão aos valores no grupo formado pelos alunos de escolas que não tem as EAs implantadas



Fonte: Elaborado pela autora

Neste grupo pesquisado, composto pelos alunos que pertenciam a escolas sem as EAs implantadas, as mesmas questões tiveram índices que nos alertaram à reflexão. Mais uma vez a questão de cyberbullying apresentou percentual alto de adesão em categorias P2 e P3 (90%). Quando separadas, a categoria que mais contou com a indicação dos respondentes não foi a mais evoluída, e sim a P2, somando 75,42%, enquanto a categoria mais evoluída contou com apenas 15,07% das respostas. Contrariamente a isso, na Q7, situação que envolveu um caso de solidariedade, o alto percentual foi encontrado na categoria P3, a mais evoluída, chegando a 62,24%, enquanto 8,57% das respostas encontraram-se na categoria P2. E, por fim, a Q9 (situação de justiça de um professor para com um aluno diante de sua recusa a sair da sala) apresentou um nível mais alto de não adesão. Ao analisarmos a não adesão nesta questão nos 3 grupos pesquisados, somando as respostas referentes às duas categorias de contravalor (C1 e C2), o grupo formado pelos alunos das EAs totalizou 34,17%, os alunos das escolas com as EAs mas que não eram membros das mesmas somaram 43,04% das respostas de não adesão, e o terceiro grupo, formado por alunos em escolas sem os SAIs, apresentou 45,01% de respostas de não adesão. Conforme visto anteriormente, encontramos índices

consideráveis de não adesão dos três grupos pesquisados com relação a esta questão. Acreditamos que, embora todas as situações que compuseram o instrumento tenham sido escolhidas pelo lócus escola, esta, em específico, se referiu a uma situação bastante comum aos alunos e, tão “normal” e comum quanto, foram as opções de respostas contravalor: dar uma advertência ao aluno e encaminhar o caso à direção da escola, respostas C1 e C2, respectivamente.

Voltemos ao nosso objetivo: analisar o modo de adesão aos valores do respeito, da justiça e da solidariedade pelos três grupos pesquisados. Conforme dados mais detalhados apresentados no Apêndice E foi possível verificar que a adesão em nível mais evoluído (categoria P3 – nível de perspectiva social moral) foi maior em alunos membros das EAs em todas as questões do instrumento utilizado. Em seguida, de um modo geral, o grupo que apresentou a segunda maior frequência em respostas na categoria P3 foi aquele formado pelos alunos que pertenciam a escola com as EAs já implantadas, mas que não eram membros de tal grupo. Porém, em três questões (a Q2 relacionada à justiça, a Q3, que envolveu uma situação de solidariedade, e a Q12, que apresentou uma história com o valor do respeito numa situação sem bullying) a adesão em categoria P3 foi maior no terceiro grupo, aquele formado por alunos que pertenciam a escolas sem as EAs implantadas. Vale ressaltar aqui que, embora a diferença entre os percentuais encontrados seja pequena (cerca de 2 pontos percentuais), a diferença foi significativa ( $p=0,01$ ) nas questões Q2 (justiça) e Q12 (respeito sem bullying), enquanto na Q3 a diferença encontrada não foi significativa ( $p=<0,46$ ).

Contudo, como pretendíamos investigar mais do que a adesão ao valor, centramo-nos nas respostas relacionadas à categoria P3, mensurando também o modo como a adesão se dava pela perspectiva social moral. As categorias anteriores, respostas de categorias P1 e P2, também são consideradas adesão, porém em níveis mais “fracos”, uma vez que se dão por perspectivas sociais egocêntrica e sociocêntrica, respectivamente, como já mencionado anteriormente.

A seguir, a tabela 2, composta por um recorte da tabela que consta no Apêndice E, demonstra as questões agrupadas por valor, e apresenta somente as frequências de respostas em categoria P3, nível mais elevado (perspectiva social moral), dadas por cada grupo pesquisado.



**Tabela 2 - Grupos pesquisados e a adesão em P3 aos valores de respeito, justiça e solidariedade**

Valor	Número da questão	Alunos membros de EAs – escolas com SAI		Alunos não membros de EAs – escolas com SAI		Alunos de escolas sem EAs (SAI)		Valor - p
		N	%	N	%	N	%	
Respeito em situações com bullying	Q1 <sup>51</sup>	65	54,17	473	42,04	367	34,56	<0,01
	Q5	31	25,83	290	25,78	160	15,07	<0,01
	Q11	83	69,17	546	48,53	493	46,42	<0,01
Respeito em situações sem bullying	Q4	48	40,00	365	32,44	324	30,51	<0,01
	Q8	92	76,67	683	60,71	593	55,84	<0,01
	Q12	81	67,50	543	48,27	541	50,94	<0,01
Solidariedade	Q3	54	45,00	430	38,22	410	38,61	<0,46
	Q7	98	81,67	717	63,73	661	62,24	<0,01
	Q10	92	76,67	584	51,91	541	50,94	<0,01
Justiça	Q2	55	45,83	426	37,87	429	40,40	<0,01
	Q6	80	66,67	609	54,13	568	53,48	<0,17
	Q9	57	47,50	320	28,44	260	24,48	<0,01

Fonte: Elaborado pela autora

Das histórias que envolviam o respeito em situações de bullying, a questão número 11 (garota xingada pelas colegas por ter o cabelo sujo) apresentou maior adesão do grupo de alunos das EAs (69,17%), em seguida a questão número 1 (garoto que viveu no Japão e é zombado pelos amigos ao ser forçado a dizer palavras engraçadas frente às meninas), que obteve 54,17% e, por fim, a questão número 5 (garota que se considerava melhor que as outras e é filmada sendo agredida por outra colega da turma), com frequência menor que as demais sobre esse mesmo valor (25,83%). O segundo grupo pesquisado, formado pelos alunos que pertenciam a escolas que tem este tipo de SAI implantado, mas que não faziam parte das EAs, tiveram dados inferiores se comparados ao primeiro grupo: 42,04% na questão número 1, 25,78% na questão número 5 e 48,53% na questão número 11. Se forem, no entanto, comparados ao terceiro grupo, os índices são maiores, pois estes apresentaram os índices mais baixos de adesão numa perspectiva social moral: 34,56%, 15,07% e 46,42% nas questões números 1, 5 e 11, respectivamente.

<sup>51</sup> A letra Q refere-se à “questão”. Portanto, em cada valor pesquisado, as questões numeradas que se relacionavam a ele no instrumento utilizado.

Seguindo a pesquisa sobre o valor do respeito, porém em situações nas quais o bullying não esteve inserido, os dados das EAs foram superiores novamente. Na questão número 8 (garoto que estava em dúvida se devia, conforme combinado com os colegas, manter-se afastado de um aluno que estava em Liberdade Assistida), eles chegaram ao índice de 76,67%, enquanto os alunos não membros de EAs, mas em escolas com este SAI implantado, somaram 60,71%, e os alunos em escolas sem SAIs implantados, 55,84%. Na questão número 12, na qual uma garota estava em dúvida sobre o que fazer diante do fato de ter visto um colega “cortar a fila” no cinema, o primeiro grupo apresentou 67,5% das respostas em adesão nível P3, o segundo 48,27% e o terceiro 50,94%. A questão em que as frequências foram menores para a adesão em nível mais elevado foi a número 4, que apresentou uma pessoa incerta do que fazer diante de ter presenciado um indivíduo não deficiente estacionar na vaga destinada aos deficientes; no entanto, a hierarquia entre os três grupos pesquisados permaneceu a mesma: 40% entre os alunos de EAs, 32,44% entre os não membros de EAs, mas em escolas com este tipo de SAI implantado, e 30,51% entre os alunos que frequentam escolas sem as EAs implantadas.

O valor da justiça também foi apresentado em três histórias hipotéticas. Na questão número 2 (situação de uma professora que tinha alunos comportados e estudiosos e, contrariamente, alunos que conversavam e atrapalhavam a aula), 45,83% dos alunos das EAs aderiram ao valor da justiça em nível mais elevado, seguido – diferentemente da grande maioria das outras questões – pelos alunos que estavam em escolas sem as EAs, que somaram 40,4% de adesão; a menor adesão ainda em P3 (37,87%) foi no grupo de alunos que pertenciam a escolas com as EAs em funcionamento, mas que não pertenciam aos grupos de EAs. A questão número 6 (história que apresentou um caso acontecido no intervalo, quando um jovem derrubou o lanche de outro de maneira não intencional; este, por sua vez, o hostilizou diante de todos, inclusive da professora que precisava decidir como agir) teve a maior adesão em alunos das EAs (66,67%). Os outros dois grupos tiveram porcentagens próximas de adesão, sendo 54,13% do segundo grupo pesquisado e 53,48% do terceiro grupo. Embora tenhamos apresentado os dados, é necessário aqui ressaltar que nesta questão em específico a diferença significativa não se consolidou, sendo  $p < 0,17$ . Por fim, a questão número 9 (aluno que, ao ser convidado a retirar-se da sala diante de uma resposta indelicada ao professor, recusou-se a fazê-lo) apresentou a mesma sequência de adesão, maior em alunos das EAs (47,5%), seguido dos

alunos em escolas com SAIs porém que não integravam as EAs (28,44%) e, então, os alunos sem este tipo de SAI implantado (24,48%).

Entre os três valores pesquisados, aquele que apresentou os dados mais elevados, entre os três grupos, foi a solidariedade. No entanto, vale a pena salientar que porcentagens maiores se encontraram naqueles adolescentes que faziam parte das EAs, sendo 45% na questão número 3 (na qual a professora teve de decidir o que fazer diante do pedido de ajuda de uma aluna que, pelo fato de não ter podido comprar seu material, pediu emprestado a um colega que recusou rispidamente, uma vez que a regra impunha que cada um tivesse seu próprio material), 81,67% na questão número 7 (situação na qual um amigo precisava conversar sobre seus problemas pessoais, porém, isso só poderia ser feito naquele momento em que o intervalo acabara e, também, diante do fato de não ser admitido entrar atrasado na aula seguinte) e 76,67% na questão número 10 (jovem que precisava de ajuda para carregar os livros por estar utilizando muletas, mas que anteriormente muito zombou dos colegas de turma). Os respondentes que pertenciam a escolas com as EAs implantadas, mas não faziam parte delas somaram 38,22%, 63,73% e 51,91% nas questões números 3, 7 e 10, respectivamente. As escolas que não tiveram nenhum tipo de SAIs implantados apresentaram dados menores. Na questão número 3 somaram 38,61%, na questão número 7 conseguiram o índice mais elevado de seu grupo, 62,24%, e na última questão pesquisada, a número 10, chegaram a 50,94% de respostas no nível mais elevado.

Embora tenhamos relatado todos os dados, a questão número 3, que teve os menores índices de adesão entre as três histórias que envolveram o valor da solidariedade, nos três grupos, não apresentou diferença significativa, tendo  $p < 0,46$ .

Outras análises poderão ser feitas a partir da tabela no Apêndice E.

#### **7.4 Relação entre a adesão ao respeito e à solidariedade e ao respeito e à justiça**

Nosso segundo objetivo era verificar se a adesão ao valor do respeito em situações de bullying estaria mais ligada à adesão ao valor da justiça ou da solidariedade. Como descrevemos no capítulo anterior, nossa hipótese era que em situações de intimidação sistemática entre pares (bullying), quem age com respeito também agiria mais voltado a adesão à solidariedade do que à justiça. Para isso,

comparamos as respostas dadas em P3 que indicaram nível mais elevado de adesão ao valor em questão<sup>52</sup>.

Passamos, então, a apresentar o que encontramos.

**Tabela 3** - Relação entre adesão (em categoria P3) ao valor do respeito em situações com bullying e aos valores da justiça e da solidariedade

Valor / Categorias	Respeito em situações com bullying		Valor-p
	Não P3 (n=665)	P3 (n=1642)	
<b>Justiça</b>			
Não P3	231 (34,7%)	338 (20,6%)	<0,01
P3	434 (65,3%)	1304 (79,4%)	
<b>Solidariedade</b>			
Não P3	146 (22%)	208 (12,7%)	<0,01
P3	519 (78,1%)	1434 (87,3%)	

Fonte: Elaborado pela autora

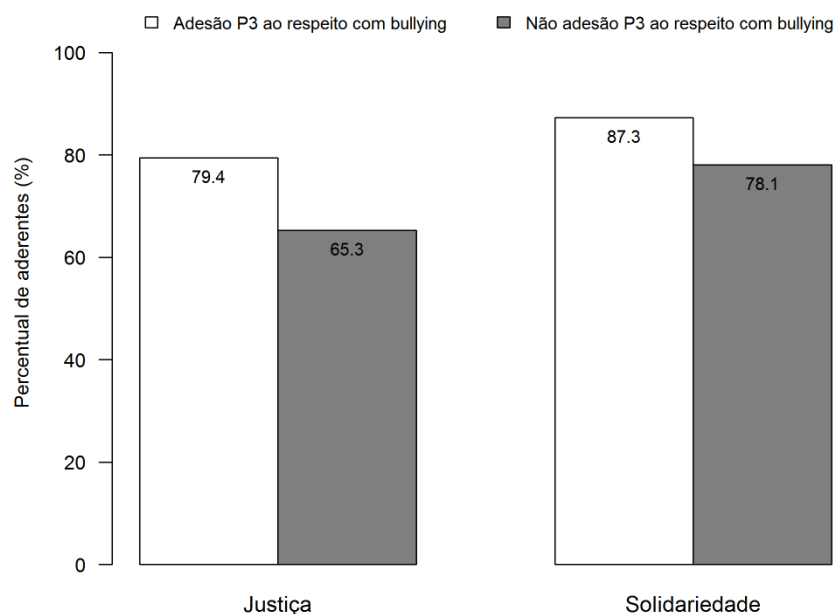
Os dados apresentados na tabela anterior (como na tabela que se seguirá) partem de uma análise que considerou “P3” quando: o aluno assinalou a resposta que se referia a tal nível de adesão em pelo menos uma das três questões que apresentaram histórias de respeito em situações com bullying e, também, em uma das histórias de justiça e/ou de solidariedade. “Não P3” considerou respostas de adesão, porém, nas categorias P1 e P2, nível de perspectiva social egocêntrica e sociocêntrica, respectivamente.

Vemos que aqueles que aderiram ao valor do respeito em situações com bullying, em categoria P3 (nível de perspectiva social moral), e que também aderiram, na mesma categoria, ao valor da justiça, somaram 79,40%, enquanto os que aderiram ao respeito em P3, mas não aderiram à justiça no mesmo nível, somaram 20,6%. Entre os que aderiram ao respeito e a solidariedade, ambos em categoria P3, a frequência chegou a 87,30%, enquanto os que aderiram ao respeito em P3, mas não no mesmo nível à solidariedade, somaram 12,6%.

O gráfico 4, a seguir, ilustra os dados descritos anteriormente.

<sup>52</sup> Compreendemos por adesão em categoria P3 qualquer sujeito que tenha dado, pelo menos, uma resposta nesse nível em uma das três histórias referentes àquele determinado valor.

**Gráfico 4 -** Relação entre adesão (em categoria P3) ao valor do respeito em situações com bullying e aos valores da justiça e da solidariedade



Fonte: Elaborado pela autora

Dados parecidos foram encontrados ao verificarmos a relação entre a adesão ao valor do respeito em situações sem bullying, comparado à adesão à justiça e à solidariedade, conforme apresenta a tabela 4.

**Tabela 4 -** Relação entre adesão (em categoria P3) ao valor do respeito em situações sem bullying e aos valores da justiça e da solidariedade

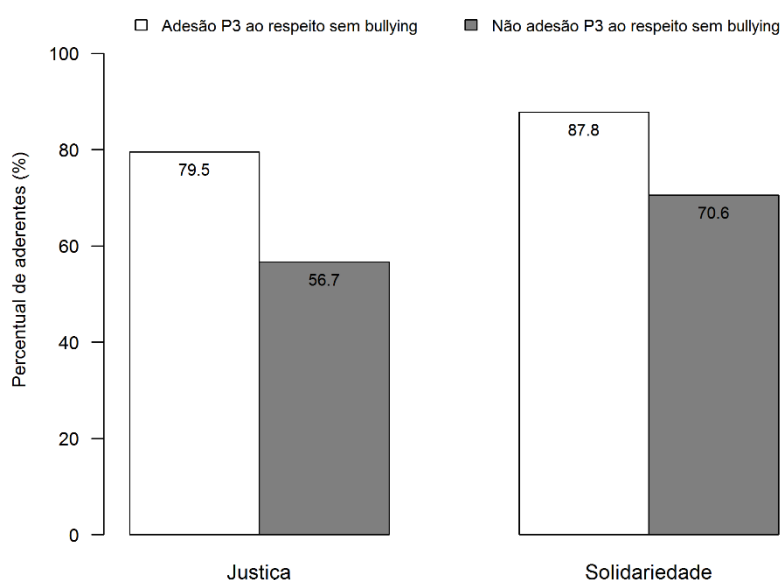
Valor / Categorias	Respeito em situações sem bullying		Valor-p
	Não P3 (n=425)	P3 (n=1882)	
<b>Justiça</b>			
Não P3	184 (43,3%)	385 (20,5%)	<0,01
P3	241 (56,7%)	1497 (79,5%)	
<b>Solidariedade</b>			
Não P3	125 (29,4%)	229 (12,2%)	<0,01
P3	300 (70,6%)	1653 (87,8%)	

Fonte: Elaborado pela autora

Entre aqueles que aderiram ao valor do respeito em situações sem bullying e ao valor da justiça, nas categorias P3, a frequência atingiu 79,5%, e os que aderiram ao respeito em categoria P3, mas não aderiram nesta categoria ao valor da justiça, chegaram a 20,5%. Nas análises feitas sobre respeito e solidariedade, 87,8% dos respondentes aderiram ao respeito e à solidariedade, ambos em categoria P3, enquanto aqueles que aderiram ao respeito em categoria P3, porém aderiram a solidariedade não na categoria mais elevada chegaram a 12,2% dos sujeitos.

Novamente, os dados apresentados na tabela e descrição anteriores podem ser analisados visualmente no gráfico 5, a seguir.

**Gráfico 5 -** Relação entre adesão (em categoria P3) ao valor do respeito em situações sem bullying e aos valores da justiça e da solidariedade



Fonte: Elaborado pela autora

Podemos notar frequências maiores nas respostas entre aqueles que aderiram ao respeito em categoria P3 (em situações com e sem bullying) terem aderido também, na mesma categoria, à solidariedade, do que quando comparamos a adesão ao respeito e à justiça, ambos na categoria mais elevada.

Por fim, os dados obtidos confirmaram nossa hipótese parcialmente, uma vez que acreditávamos que a relação da adesão ao respeito seria maior à solidariedade

do que à justiça, e isso se confirmou. Contudo, ainda indagamos: haveria diferenças na relação de adesão entre os valores para situações de respeito nas quais há bullying e para aquelas que não há?

Nossa hipótese era que tal diferença se daria em situações de bullying, devido ao fato da peculiaridade presente no fenômeno exigir um olhar cuidadoso e de sensibilidade à dor alheia, por parte de quem o entende, porém isso não se confirmou, não havendo diferença, portanto, na adesão ao respeito em situações em que há bullying e em que não há. Acreditamos que isso se deu devido ao fato das histórias que foram, por nós elencadas, como situações de bullying, não terem apresentado as características necessárias para, possivelmente, serem consideradas bullying. Não estavam claras a intenção de ferir, a desigualdade de poder (embora entre pares), nem tampouco se havia a repetição de tais fatos. Cremos ter sido esta uma das limitações de nosso instrumento.

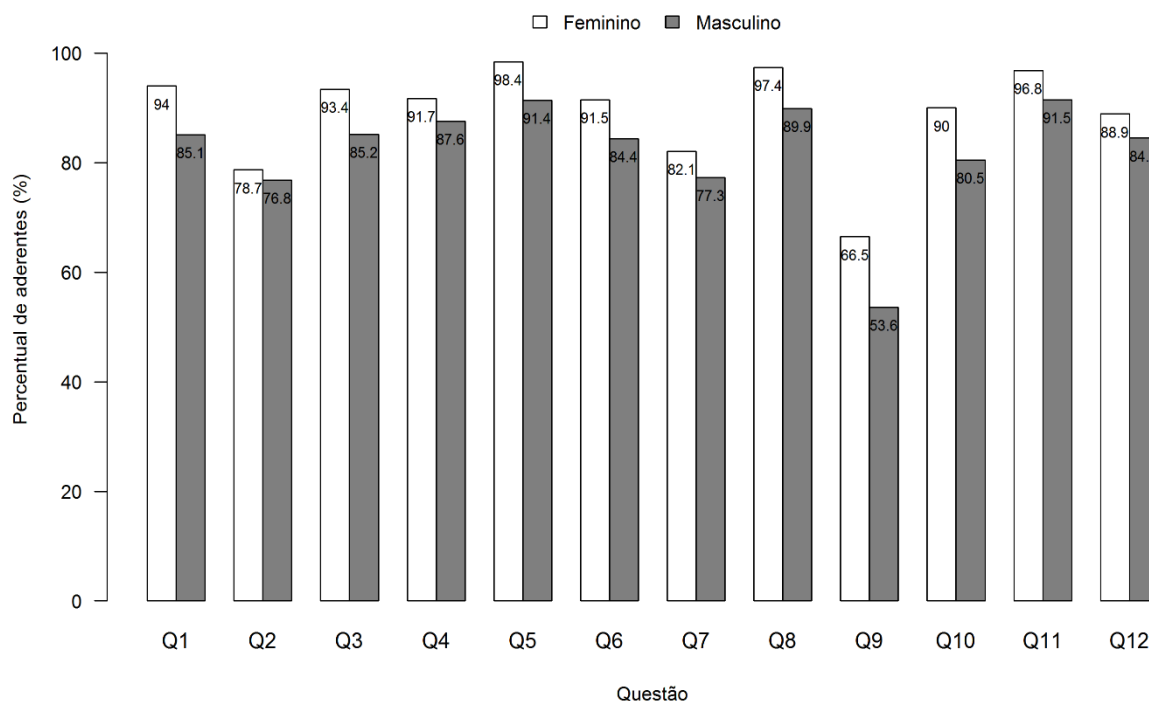
## 7.5 Gênero

Nosso último objetivo era verificar se havia diferenças relacionadas ao gênero. Como vimos, a amostra de 2513 adolescentes foi composta por 1265 meninas e 1248 meninos, sendo 50,34% e 49,66%, respectivamente. Não houve diferenças significativas em tal composição, da mesma maneira que não houve nos grupos formados pelos alunos não membros de EAs (51,26% de meninas e 48,74% de meninos) e, também, no grupo formados pelos alunos pertencentes a escolas sem EAs (47,52% do sexo feminino e 52,48% do sexo masculino).

No entanto, o grupo formado pelos integrantes das Equipes de Ajuda apresentou dados bastante diferentes. Sua composição contou com 66,41% de meninas, enquanto os meninos somaram apenas 33,59%. A discussão sobre tal aspecto será feita no capítulo posterior.

Pois bem, ao inserirmos nos objetivos de nossa pesquisa a verificação do gênero não nos referíamos à composição da amostra, nem, tampouco, à composição específica das EAs, mas também e, principalmente, às questões referentes à adesão aos valores. O que encontramos? Os resultados são apresentados no gráfico 6, que segue.

**Gráfico 6 - Associações entre os gêneros na adesão aos valores do respeito, da justiça e da solidariedade**



Fonte: Elaborado pela autora

As questões nas quais o tema do valor do respeito em situações com bullying esteve inserido foram Q1, Q5 e Q11, enquanto aquelas que também se referiram ao respeito, porém em situações sem bullying envolvido foram Q4, Q8 e Q12. A justiça foi investigada nas questões Q2, Q6 e Q9, e a solidariedade, por fim, nas questões Q3, Q7 e Q10. O gráfico anterior apresenta a adesão, comparando a frequência de respostas entre meninas e meninos, separados por questão. Compreendeu-se por adesão pelo menos uma resposta em categoria pró-valor (P1 – perspectiva social egocêntrica, P2 – perspectiva social sociocêntrica ou P3 – perspectiva social moral).

Verificamos que em todas as histórias as meninas foram aquelas que apresentaram percentuais maiores de adesão, quando comparadas aos meninos. A questão com maior adesão feminina foi a Q5, em que uma garota que se sentia superior aos outros é agredida por outra garota e filmada por uma terceira. Nesta situação, 98,4% das meninas aderiram ao respeito (em situação com bullying), enquanto os meninos atingiram o percentual de 91,4%. A segunda questão (Q8) com



maior adesão por parte das meninas envolveu uma situação de solidariedade, em que um garoto que estava em dúvida se devia, conforme combinado com os colegas, manter-se afastado de um aluno que estava em Liberdade Assistida. 97,14% das meninas deram resposta de adesão, enquanto 89,9% dos meninos fizeram o mesmo. A terceira questão que apontou alta frequência de adesão feminina ao valor do respeito em situação com bullying foi a Q11, que apresentou uma história na qual uma garota era xingada por ter o cabelo sujo. Nesta questão, 96,8% das meninas aderiram ao valor do respeito, enquanto 91,5% optaram pela alternativa que se relacionava ao nível de perspectiva social moral.

Por outro lado, as duas questões que apresentaram menor adesão, independente do gênero, foram questões relacionadas à justiça: a Q9 e a Q2. A primeira, que teve 66,5% de adesão por parte das mulheres e 53,6% por parte dos homens, relatou uma situação de ordem de retirada da sala dada um aluno por parte do professor, e a segunda, que teve 78,7% de adesão feminina em nível superior e 76,8% de adesão masculina, contou a história de como deveria ser o tratamento advindo de uma professora para com seus alunos, sendo que ela tinha alunos comportados e estudiosos e, em contrapartida, alunos que conversavam e atrapalhavam a aula. Apesar da adesão ter sido menor, em comparação às outras questões, ainda assim observamos maior frequência em adesão por parte das meninas.

Outras análises referentes à relação de adesão ao valor do respeito (em situações com e sem bullying), à justiça e à solidariedade, inclusive sobre gênero, poderão ser feitas através da tabela que se encontra no Apêndice F e dos gráficos que se encontram nos Apêndices G, H, I e J.

Certamente, os dados aqui apresentados apontam a necessidade de uma análise e discussão mais detalhadas e aprofundadas, que se seguirão no capítulo seguinte.

## 8 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Decidimos iniciar a análise e discussão dos resultados encontrados pelo último objetivo: as questões sobre gênero. Nossa pergunta era: haveria diferenças entre meninos e meninas na adesão aos valores da justiça, da solidariedade e do respeito? Antes de respondermos a tal questionamento, um dado chamou-nos a atenção.

Uma variável em nossa pesquisa foi a participação nas Equipes de Ajuda (EAs), que, diferentemente da composição geral de respondentes, que contou com 50,34% de meninas e 49,66% de meninos, apresentou uma porcentagem consideravelmente maior de meninas – 66,41% de meninas e apenas 33,59% de meninos.

Iniciando as discussões referentes ao gênero, verificamos numa pesquisa de La Taille (2009) que, num ranking de 10 virtudes, adolescentes, ao serem incentivados a relacionarem cada uma delas a um dos gêneros, quando o fizeram com relação à generosidade, embora a maioria dos meninos e das meninas não a tenha direcionado a um gênero específico, os dados mostram que a maioria dos sujeitos que resolveram optar por associá-la a um sexo, o fizeram em relação ao sexo feminino: 46% dos meninos da escola particular pensam ser mulheres e homens igualmente generosos, mas apenas 14% pensam ser virtude mais masculina enquanto 40% julgam ser mais feminina. Na escola pública, 51% acreditam que é uma virtude de ambos os sexos, mas apenas 13% citaram os meninos como mais generosos, enquanto 36% como sendo as meninas mais generosas. As meninas responderam como os seus colegas. Apenas 6% daquelas que estudam na escola particular atribuem mais generosidade aos homens, 36% às mulheres, e 58% a atribuem a ambos os sexos. Na escola pública temos 10% de atribuição da generosidade a homens, 32% a mulheres e 58% a homens e mulheres, igualmente. Por fim, embora o “empate” entre os sexos tenha prevalecido, em torno de 35% de nossa amostra pensa ser a generosidade atributo mais feminino, mas não chega a 10% aqueles que a imaginam ser essencialmente masculina.

Outra virtude apresentada nesta pesquisa citada e que pode ser comparada aos valores por nós investigados foi a justiça. Os meninos, quando pensaram que um dos sexos é mais justo que outro, em sua maioria escolheram o sexo masculino. As meninas discordaram. Da mesma maneira como ocorreu com a generosidade, a maioria dos sujeitos julgou que não há como separar homens e mulheres quando se tratou de ser justo. Mas entre os meninos que resolveram optar entre um dos sexos,

houve maior atribuição dessa virtude aos homens. A atribuição dessa característica aos meninos de escola particular somou 37%, meninas 17%, enquanto para ambos os sexos o percentual foi de 46%. Na escola pública, os índices foram: 28% dos meninos e 15% das meninas indicaram a justiça ao homem, e 57% a elencaram como sendo uma virtude de ambos os sexos. Porém, as meninas não pensaram assim e, decididamente, não julgaram os homens superiores em nenhuma qualidade de caráter. Na escola particular, 14% das meninas optaram pela justiça como uma virtude masculina, 11% como sendo uma virtude feminina e 75% como sendo de ambos os sexos. Na escola pública, 21% das opções das meninas elencaram o homem como mais justo, 20% como sendo a mulher mais justa e 59% como ambos os gêneros tendo essa virtude.

Mas voltemos à composição das EAs. Os dados por nós encontrados exigiram-nos retomar a teoria de Gilligan (1982), a qual compreende duas perspectivas de compreensão moral. Na primeira, associada a uma perspectiva “masculina”, as decisões morais são baseadas na justiça, no respeito, nos direitos individuais e nas normas universais. Esta seria a “voz padrão da moralidade” (KUHNNEN, 2014). Há, segundo Gilligan (1982), o que ela chamou de uma “voz diferente” que precisa ser considerada no juízo moral, comumente associada à mulher, leva em consideração a manutenção de relacionamentos de cuidado entre os envolvidos num conflito ou dilema moral.

Analisar essa teoria de maneira superficial pode gerar compreensões equivocadas em torno da relação entre moral e gênero, na mesma medida que relacioná-la com displicência aos dados de nossa pesquisa também poderá apresentar percepções desacertadas sobre as EAs.

Sua teoria não pretendia fundar uma polaridade moral entre homens e mulheres, mesmo porque entender a ética do cuidado como exclusivamente feminina tende ao conservadorismo que compreende a mulher como a tipicamente responsável pelo cuidado (KUHNNEN, 2014). E, vivendo numa sociedade patriarcal organizada pelas questões de gênero, na qual o homem é tido como diferente em vários aspectos – e superior na hierarquia social (GILLIGAN, 2011) –, a compreensão da real intenção de sua teoria esteve ainda mais comprometida.

Contrário a isso, ela quis investigar as diferentes possibilidades de olhares e “vozes” morais que existem ao julgar um dilema moral, que não aquele único sugerido pela sociedade patriarcal, e que necessitam ser considerados e validados. Será

preciso “ter conhecimento de que diferentes sujeitos possuem vozes distintas, mas não precisam ficar restritos a essa voz” e continua ao reiterar que o fato de se poder desenvolver outras percepções para lidar com os problemas morais “representa um potencial transformador da sociedade e, por conseguinte, do modelo de reprodução de gênero” (KUHNNEN, 2014, p. 3). Ela idealiza uma sociedade não-patriarcal como a propícia para homens e mulheres estarem aptos à justiça, à autonomia e, da mesma forma, ao cuidado nas relações.

Voltemos aos dados. Se ainda não nos configuramos uma sociedade tal qual Gilligan idealizou, mas mantemos-nos num modelo patriarcal, a visão inicial de sua teoria, na qual o homem tenderia mais à ética da justiça e a mulher à ética do cuidado, se confirma ao verificarmos o gênero na composição das EAs. Apesar dos integrantes do grupo serem escolhidos pelos colegas de turma, tal escolha se deu a partir de uma dinâmica em que foram motivados a refletir quem seriam, na turma, aqueles cujos valores perpassam pela ideia de ajuda. Eles sugeriram que o aluno deveria ter empatia, saber ouvir, ser observador, atento, cuidadoso, confiável, discreto, entre outros valores e características. E, conforme os dados apresentaram, as meninas, em sua maioria (mais de 66%), foram indicadas para integrarem as EAs.

Isso reafirma a ideia de que o trabalho das EAs é composto não só pelo caráter interventivo, mas também preventivo, que se direciona à necessidade de um olhar atento e cuidadoso sobre as relações que se estabelecem no ambiente escolar por parte daqueles que se dispõem a contribuir com a melhora da convivência.

No entanto, não podemos nos deter – apenas – em estabelecer tais relações, mas verificar quais caminhos essa mesma teoria nos apresenta.

Gilligan (1982) afirma que ambas as perspectivas apenas evidenciam dois modos diferentes de compreender a moral. As duas abordagens, seja a masculina baseada no respeito e na justiça, seja a feminina baseada no cuidado com o outro, não negam uma a outra, mas apresentam aspectos diferentes do mesmo problema. Logo, precisam ser compreendidas como complementares. E, percebendo tal complementaridade e, em seguida, conciliando-as, caminha-se para o que ela chamou de “maturidade moral” (GILLIGAN, 1982).

A integração entre as duas concepções, segundo Kuhnen (2014), contribui para a superação da indiferença que pode haver na perspectiva da justiça, ao firmar-se na individualização e na separação, uma vez que ao considerar a perspectiva do cuidado, compreende-se também a necessidade da empatia e da conexão com o outro. Por

fim, para Pauer-Studer (1996, p. 27 *apud* KUHLEN, 2014, p. 6), poderá haver desrespeito moral na ausência de ambas perspectivas, pois ele “pode ocorrer não somente por meio de opressão e injustiça, mas também por meio do abandono, da perda do vínculo emocional ou da não-reação à reivindicação do outro”.

Compreende-se, assim, o quanto a proposta das EAs, que integra valores como a empatia e o cuidado, pode colaborar para as relações interpessoais, uma vez que, segundo Gilligan (2011), os “indivíduos são seres relacionais, nascidos dentro de um sistema de relações e, talvez, a tendência para a empatia, a cooperação e a capacidade para o entendimento seja a chave para a sobrevivência humana enquanto espécie” (KUHLEN, 2014, p. 6).

E então, seriam esses meninos e meninas aqueles que adeririam em níveis mais elevados aos valores?

Nossos dados apontaram uma hierarquia na adesão aos valores entre os três grupos pesquisados. O grupo formado pelos alunos das EAs apresentou nível maior de adesão em categoria P3, seguido do grupo formado pelos alunos que não eram membros das EAs, mas que pertenciam a escolas cuja implantação das EAs já havia ocorrido e, por fim, alunos de escolas que não tinham este tipo de SAI implantado formaram o grupo que teve o nível menor de adesão. É fato que existem benefícios àqueles que fazem parte das EAs. Conforme Avilés Martínéz, Torres Vicente e Vian Barón (2008) verificaram em sua pesquisa, 76% dos alunos das EA avaliaram sua atuação como eficaz e 24% como muito eficaz, enquanto 75% dos pais desses alunos avaliaram como uma experiência positiva para seus filhos. De maneira ainda mais detalhada, 33% desses pais disseram que esse trabalho melhorou sua formação como pessoa, 25% o indicaram como um trabalho que colaborou para que seus filhos estivessem mais sensíveis diante dos problemas alheios e 25% disseram que eles estiveram mais reflexivos. Tal pesquisa apontou ainda que um grande benefício foi o aperfeiçoamento nas habilidades de ajuda: 84% dos alunos de EAs e 75% de seus pais apontaram que houve melhora na reflexão dos adolescentes antes de agir, 84% dos alunos e 50% dos pais disseram que houve melhora na escuta ativa, ou seja, na forma assertiva de se posicionarem diante de uma partilha de um problema alheio e, por fim, 69% dos alunos e 83% dos pais indicaram que os alunos tiveram desenvolvida sua empatia.

Uma hierarquia na adesão aos valores foi constatada em nossos dados e isso indica que algumas reflexões podem – e devem – ser feitas a partir disso. Pois bem,

se, como visto anteriormente, há benefícios àqueles que atuam diretamente neste tipo de SAI, certamente estes se estendem àqueles que desse ambiente fazem parte, mesmo sem serem membros atuantes das EAs. Autores diversos (SHARP; COWIE, 1998; COWIE; FERNANDEZ, 2006; AVILÉS MARTINEZ; TORRES VICENTE; VIAN BARÓN, 2008; COWIE, 2012; AVILÉS MARTINEZ, 2012, 2013) apontaram que o maior objetivo dos SAIs é melhorar a qualidade de vida nas escolas e comunidades a que pertencem. Pode-se dizer que, então, contribuem para a educação pessoal e social do jovem, bem como ao exercício da cidadania e, também, ajudam a criar no ambiente escolar um clima socioemocional de cuidado (NAYLOR; COWIE, 1999), tornando uma prática comum, em comparação a outras escolas, que os alunos partilhem problemas uns com os outros (COWIE; HUTSON, 2005). Cowie e Smith (2012) apontaram que, de um modo geral, os SAIs implantam um espírito positivo de pertença e comunidade no ambiente escolar e, por fim, a escola é percebida como uma comunidade que se importa com as relações entre os alunos (NAYLOR; COWIE, 1999).

Ao avaliar especificamente o tipo de SAI que nos propusemos a pesquisar, Avilés Martínez, Torres Vicente e Vián Barion (2008) apontaram que 64% dos alunos receptores também avaliaram as EAs como uma medida positiva na escola, o que fortalece a ideia que esse tipo de SAI, especificamente, também colabora para as relações no ambiente onde estão inseridas.

Creemos, por fim, que essas pesquisas justificam o porquê de termos verificado a adesão maior em alunos de EAs e, em seguida, a segunda maior adesão ter sido encontrada em grupos que já tem esse tipo de SAI implantado em seu ambiente escolar.

Porém, um dado relevante apontado por nossa investigação foi o fato dos alunos das EAs, além de terem apresentado maior adesão, em categoria P3, nos três valores pesquisados, apresentaram seus índices mais elevados de adesão ao valor da solidariedade. A pesquisa (TAVARES *et al.*, 2016), da qual nosso instrumento – adaptado – teve origem, também verificou que entre os quatro valores pesquisados, o único valor que apresentou respostas de nível IV (perspectiva moral), apenas por parte de um dos grupos pesquisados, o dos professores, foi a solidariedade. As crianças e os adolescentes, em todos os valores, bem como os professores nos outros três valores (respeito, justiça e convivência democrática), conseguiram atingir apenas o nível III, que apresentava a perspectiva sociocêntrica.

Uma das possibilidades para compreender esses dados é verificar os contravalores de cada valor pesquisado. Se por um lado objetivamos averiguar a relação que havia entre dois valores (respeito e justiça/respeito e solidariedade), não podemos nos eximir de, ao tentar compreender o porquê dos dados encontrados, analisar, também, a relação entre os contravalores dos valores que tentamos relacionar. Uma de nossas hipóteses é que, nas histórias que escolhemos, ao contrapor os valores da justiça e da solidariedade aos contravalores do respeito (desrespeito, humilhação, preconceito, exclusão, discriminação, indiferença, descaso), esses se relacionaram muito mais aos descritores de solidariedade que tratavam de situações em que a sensibilidade e cuidado aos outros estaria em jogo: “compartilhar sentimentos”; “sensibilizar-se com situações em que outros, próximos ou não estejam em dificuldades”; “repudiando ações de omissão e indiferença” “repudiar situações de egoísmo” (TAVARES *et al.*, 2016)

Voltemos por hora às análises relacionadas ao gênero. Outro fator que relacionou positivamente a teoria de Gilligan às EAs foi a faixa etária. Os alunos que fizeram parte desse tipo de SAI tinham entre 11 e 15 anos, pré-adolescência e adolescência; esta última é a fase que compõe o “limiar da idade adulta” (GILLIGAN, 2011) e que é compreendida como excepcional para a educação ao cuidado, à atenção ao outro, ao aprender a ouvir e ao analisar todas as possibilidades de juízo e ações morais. Esta é, também, a fase dos sentimentos ideais (ou ideológicos), que tem como objetivo os ideais coletivos, favorecendo a elaboração da personalidade, que, para Piaget (1980/2002), implica necessariamente a cooperação e a inserção do indivíduo na vida social adulta. Nesta fase, o adolescente coloca-se em igualdade aos mais velhos, devido a sua personalidade em formação, porém, ainda assim, sentindo-se diferente deles, querendo ultrapassá-los ao desejar a transformação do mundo (PIAGET, 1980/2002). Seus projetos de vida necessariamente são “cheios de sentimentos generosos, de projetos altruístas [...] e de inquietante megalomania e egocentrismo consciente” (PIAGET, 1980/2002, p. 62).

Portanto, pode-se dizer que, sob a ótica teórica de Gilligan (2011), as EAs são uma oportunidade de se transformar as relações e, conseqüentemente, modificar a sociedade patriarcal que, ainda, estabelece separações de gênero no que se refere também à moral. A autora afirma que manter tais separações continua sendo uma história trágica da nossa civilização. Junta-se a isso, sob a ótica de Piaget

(1980/2002), o fato da adolescência ser a fase em que se experimenta os ideais coletivos, de transformação social. No entanto, ele afirma que a real adaptação à sociedade adulta, ocorre, naturalmente, quando o adolescente passa de “reformador” a “realizador”, e que isso se dá através de uma experiência que concilie o “pensamento formal com a realidade das coisas” (PIAGET, 1980/2002, p. 64), ou seja, através de trabalhos concretos, contínuos e efetivos. Não seria, portanto, o trabalho das EAs uma oportunidade para que esses meninos e meninas de reformadores transformem-se em realizadores?

Outros dois objetivos de nossa pesquisa compunham-se de maneira interligada. O primeiro era verificar se a adesão ao valor do respeito em situações hipotéticas estaria mais relacionada à adesão ao valor da justiça ou da solidariedade e, concomitante a ele, verificar se existiria diferença nessas relações em situações hipotéticas de respeito nas quais o bullying estivesse inserido e nas quais não. Nossa hipótese, por conseguinte, sugeria que a maior adesão ao respeito em situações nas quais o bullying estivesse presente estaria relacionada à maior adesão ao valor da solidariedade. Nossa hipótese se confirmou parcialmente.

Verificamos que não houve diferença na adesão ao valor do respeito nas diferentes situações apresentadas, sendo três delas em situações nas quais o bullying esteve presente e outras três em situações na quais ele não esteve inserido. Cremos que isso possa ter se dado por uma limitação verificada em nosso instrumento.

Para que uma situação de intimidação fosse considerada bullying, necessariamente, deveria apresentar algumas características (OLWEUS, 1993; DEL BARRIO, 2003; FANTE, 2005; AVILÉS MARTÍNEZ, 2006a): precisaria ocorrer entre pessoas do mesmo nível hierárquico e, apesar de tal paridade, deveria apresentar um desequilíbrio de poder entre alvo e autor; deveria, também, acomodar uma intencionalidade em ferir o outro; repetir-se e ocultar-se aos olhos da autoridade, necessitando haver um terceiro personagem, além de autor e alvo, o espectador. Foram três histórias que, a nosso ver inicialmente, se configuraram como situações de bullying. No entanto, ao avaliarmos posteriormente a descrição dos casos nelas contidos, podemos considerar que talvez não tenham explicitado todas as características de uma intimidação que se compõe como bullying. As questões 1 e 11 apresentavam as seguintes situações:

#### **Quadro 6 - Apresentação das questões e situações (1 e 11)**



Questão 1	Questão 11
<p><i>“Artur viveu no Japão desde os seus 3 anos e agora está de volta ao Brasil. Na escola em que estuda, alguns alunos zombam dele pedindo para ele falar palavras engraçadas na frente das meninas. O que você acha que as meninas devem fazer?”</i></p>	<p><i>“Na classe de Amanda alguns alunos chamam Luciana de “bruxa”, porque ela vive com os cabelos sujos e embaraçados. O que Amanda deve fazer?”</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora

Consideramos que em ambos os casos algumas características não estiveram tão claras, o que pode ter interferido na compreensão de tais situações de intimidação enquanto bullying. Não houve detalhamento das relações dos personagens que possibilitasse considerar que haveria um desequilíbrio de poder entre os envolvidos. Outra característica de bullying que não foi observada em nenhuma dessas situações foi a descrição da repetição de tais fatos.

Já a questão número 5, cuja história configurou-se em cyberbullying (TOGNETTA; BOZZA, 2012), não necessitava de repetição, uma vez que, devido às peculiaridades do ciberespaço e das redes sociais, apenas uma única postagem pode multiplicar-se através de milhares de visualizações.

Portanto, tais limitações comprometeram a verificação de possíveis diferenças significativas nos níveis de adesão ao valor do respeito em situações nas quais o bullying estivesse presente e nas quais não estivesse.

Porém, como dito anteriormente, verificamos que apenas parte de nossa hipótese não foi confirmada pela limitação do instrumento utilizado. Contudo, confirmamos a hipótese de que níveis de adesão mais elevados ao valor do respeito estariam relacionados a níveis mais elevados de adesão à solidariedade e não à justiça.

Antes de iniciarmos as análises e discussões, faz-se necessário, aqui, retomar o fato de termos optado em utilizar solidariedade e não generosidade para o valor pesquisado. Acreditamos que nosso instrumento se direcionou a uma investigação sobre a solidariedade, uma vez que ele não comportou as complexidades que a virtude da generosidade, conforme já apresentado no capítulo 4, traz consigo. No

entanto, neste capítulo, os dados de nossa pesquisa serão também comparados e analisados à luz de teorias e pesquisas sobre generosidade, por verificarmos que, mesmo diante de termos distintos, puderam ser utilizados como sinônimos.

É fato que alguns autores (SCHOPENHAUER, 1840/1995; KOLHBERG, 1992) elencam a justiça como virtude superior à generosidade, uma vez que, para uma pessoa que seria alvo de uma ação virtuosa, a falta da justiça lhe traria um mal, enquanto a falta da generosidade não necessariamente. Entretanto, outros autores (GILLIGAN, 1982; RICOEUR, 2014) compreendem esta última tão importante quanto a primeira. Cremos que alguns pontos precisam ser considerados na discussão sobre o porquê da hipótese – confirmada – da proximidade maior à solidariedade do que à justiça por parte daqueles que mostravam maior adesão ao respeito.

Segundo La Taille (2006a), há três diferenças básicas entre generosidade e justiça. A primeira delas configura na afirmação de que a generosidade é internamente altruísta. Enquanto a justiça pode ser exigida, a generosidade não, da mesma forma que a primeira relaciona-se ao bem comum (que envolve dois lados, o de quem recebe a atitude e o de quem age de maneira justa), firmado concomitantemente no autointeresse e no interesse pelo outro, enquanto a generosidade se pauta exclusivamente no interesse pelo outro. A segunda diferença é que na generosidade há uma espécie de abnegação, o “dom de si” (COMTE-SPONVILLE, 1995), enquanto na justiça há um respeito ao direito alheio e um cumprimento de um dever. E, por fim, a terceira se direciona à dimensão do direito: na justiça considera-se o “sujeito de direito”, logo, todas as pessoas; na generosidade, foca-se no “sujeito singular”, logo, sua necessidade particular (LA TAILLE, 2006a, p. 10).

Se, portanto, tais diferenças centram-se no altruísmo, no sacrifício em favor do outro e no direito relacionado a uma necessidade singular, seria por um pensamento mais evoluído ou por um sentimento de empatia mais presente?

La Taille *et al.* (1998) analisaram, em crianças de 6 a 12 anos, quais respostas dariam sobre personagens que agiram de forma não generosa e de forma não justa. Verificaram que a maioria das crianças de 6 anos afirmaram que entre dar ao irmão sua fruta predileta (generosidade) ou dividir um pacote de biscoito destinado a ambos (justiça), a primeira configura-se uma situação moralmente mais admirável e, ainda na mesma pesquisa, crianças de todas as faixas etárias, inclusive os mais novos, dispensaram sanções sobre a personagem não generosa, mas as incidiram sobre a que fora injusta. Assim, La Taille (2000) afirma que “podemos levantar a hipótese de

que, no caminho para a construção ideal de justiça, a generosidade [...] desempenha um papel” (p. 188), uma vez que esta tem uma relevância psicológica para a construção moral.

O mesmo autor (LA TAILLE, 2006b), anos depois, a partir de dois estudos com crianças de seis e nove anos, analisou o papel da generosidade no universo moral da criança. Solicitou aos participantes que, diante de personagens não justos e não generosos, lhes atribuíssem sentimentos. Ele verificou que os mais novos atribuíram àquela que se mostrou injusta sentimentos positivos, enquanto sentimentos negativos foram direcionados à personagem não generosa. Concluiu assim que esse valor, a generosidade, se faz presente na gênese da moralidade humana e, por isso, integra-se e é melhor assimilado à consciência moral, devido ao fato de depender menos das regras e das imposições advindas dos adultos, que é comum às questões que envolvem a justiça, nesta fase de desenvolvimento infantil.

Outra autora, Tognetta (2003), investigou a solidariedade em crianças de seis e sete anos que pertenciam a ambientes escolares diferentes: um onde as relações eram de cooperação e outro que se baseava em relações de coerção. As crianças dessa idade também se mostraram propensas às atitudes generosas, porém, foram aquelas advindas do primeiro ambiente que abdicaram ao autointeresse em favor do interesse alheio, sugerindo ações generosas. Concluiu que o ambiente em que estão inseridas e as relações que o compõe são fatores fundamentais para a construção de valores morais, no caso, a generosidade.

De acordo com Piaget (1932/1994), a criança pequena obedece às regras impostas pela autoridade por medo de um possível castigo ou, então, por medo de perder a admiração do adulto. Indo além, pode-se dizer que a criança respeita a regra pelo respeito que tem pela autoridade que a impôs. No entanto, a generosidade e as ações dela advindas, diferentemente da justiça, não dependem (tanto) de imposições do adulto. Como, então, crianças pequenas tenderiam a dar respostas cujo valor é a generosidade?

La Taille (2006a) afirma que o universo infantil vai além dessa obediência cega à autoridade e das relações de coação. Sugere que outros sentimentos compõem a dimensão afetiva do desenvolvimento moral e não apenas o respeito: confiança, simpatia, indignação e culpa.

Dentre esses, cremos que a simpatia esteja intimamente ligada à generosidade. Alguns autores se referem a ela como um “operador emocional”, que

pode motivar uma pessoa a preocupar-se com outra (LA TAILLE, 2006b) ou, então, como um sentimento baseado em juízos de valor mútuos entre indivíduos e que ocorre mediante um contato perceptual (PIAGET, 1952/1994) e, por fim, a simpatia é o que nos faz experimentar situações alheias e, conseqüentemente, dividir com os envolvidos os sentimentos que tais circunstâncias tendem a despertar (SMITH, 1759/1999). Assim:

No que tange à relação entre generosidade e simpatia [...], ela é clara, uma vez que o exercício da referida virtude pressupõe perceber-se a necessidade singular de uma determinada pessoa (ou grupo de pessoas), e contemplá-la por intermédio de um 'dom de si'. Uma pessoa por ventura incapaz de simpatia talvez nem percebesse a necessidade alheia, certamente não se comoveria com ela, e, por conseguinte, não agiria de forma generosa" (LA TAILLE, 2006b, p. 12).

Seria suficiente, portanto, afirmar que a simpatia é geradora do valor da generosidade nas pessoas e seria ela o motivo para os sujeitos desta pesquisa terem aderido a ela de maneira mais intensa?

Uma pesquisa de Vale (2008) traz uma questão que nos aponta um questionamento acerca desse assunto e pode inserir nossas discussões sobre a generosidade, por nós representada por solidariedade, ter apresentado dados significantes entre os adolescentes de nossa pesquisa.

Nesta pesquisa, a autora investigou crianças de sete, dez e treze anos, apresentando-lhes uma história-dilema que trazia a possibilidade de um ato generoso ou da satisfação de interesse próprio. A maioria dos participantes (80%) optou pela generosidade em detrimento da satisfação de um interesse próprio. Vale salientar que 26,7% dos participantes que optaram pela generosidade tentaram, inicialmente, conciliar a ação generosa com a satisfação do próprio interesse. La Taille (2002b) afirma que o sentimento de autointeresse, encontrado em algumas respostas, não contradiz a moral, uma vez que esta não implica privar-se dos próprios interesses. Pode-se dizer que há uma tentativa de generosidade em tais respostas, pois os que tentaram conciliar ambos os interesses, atentaram-se às necessidades alheias e preocuparam-se em ajudar, na mesma medida que demonstraram uma preocupação com o bem-estar próprio. No entanto, quando foram contra argumentados e diante da impossibilidade da conciliação que sugeriam como resposta, julgaram que o personagem deveria brincar com seu vizinho (generosidade) e deixar de ir à praia com

os pais (satisfação de um interesse próprio). Enfim, analisando de um modo geral esta pesquisa, participantes dos três grupos optaram pela generosidade, porém, um dado interessante foi o índice ter sido menor em crianças de 10 anos. A maior porcentagem foi encontrada nos grupos de adolescentes de 13 anos, seguida pelo de crianças de 7 anos, 80% e 60%, respectivamente, enquanto apenas 20% daqueles que formavam o grupo das crianças de 10 anos deram respostas que caminhavam à generosidade.

Seriam os adolescentes mais solidários e generosos que as crianças?

Creemos que o sentimento da simpatia (PIAGET, 1952/1994, 1932/1994) possa explicar os dados encontrados no grupo das crianças menores e, em parte, no grupo dos adolescentes. Porém, não se pode afirmar que ela é suficiente para a decisão pela generosidade, pois apesar de ela ser uma forte motivação para atos de generosidade, “[...] ela não é nem garantia perene de ações morais, nem sentimento necessário a todas as expressões da moralidade” (LA TAILLE, 2006b, p. 116). Os atos de generosidade inspirados pela simpatia são espontâneos e colaboram para uma compreensão mais autônoma do valor dessa virtude, “[...] enquanto a regra imposta dá mais ênfase à obediência do que à pessoa-alvo da ação proibida, a simpatia faz o contrário, dando mais visibilidade a outrem e, por conseguinte, a uma das razões essenciais de ser da moral” (LA TAILLE, 2006b, p. 118).

Contudo, outras pesquisas (VALE, 2006; VALE; ALENCAR, 2012) não direcionaram exclusivamente suas investigações a adolescentes, como se direcionou a nossa, mas apresentam-nos dados que apontam que os adolescentes optam por manter suas decisões de generosidade mesmo que ela contraponha uma ordem adulta. Isso nos leva a crer que para que adolescentes optem pela generosidade, em nosso caso, optem pela solidariedade, é necessário, além do sentimento da simpatia, que a generosidade ou a solidariedade seja um valor central nas suas representações de si (LA TAILLE, 2002b) e motive seus atos generosos e/ou solidários.

Sobre este viés, Tognetta (2006) investigou em adolescentes de 12 a 15 anos a relação entre generosidade e representações de si. Ela verificou que os adolescentes que possuíam representações de si caracterizadas por conteúdos éticos apresentaram juízos mais evoluídos no que diz respeito à generosidade e à sensibilidade aos sentimentos das personagens envolvidas nas situações apresentadas. Há, segundo ela, uma correlação entre os juízos morais relacionados à generosidade e às representações que os participantes têm de si mesmos.

Assim, embora nosso instrumento não tenha tido tal intenção, a partir das pesquisas apresentadas podemos sugerir que os adolescentes que apresentaram maior adesão e em nível superior aos valores do respeito e também da solidariedade, tenham, possivelmente, tais valores como centrais em suas escalas de valores e como parte de suas representações de si.

Uma outra teoria que pode colaborar para nossa análise dos resultados é o desenvolvimento pró-social, de Nancy Eisenberg (1982), que se centra nos juízos morais e nos comportamentos de ajuda direcionados aos outros. Se, portanto, sua “motivação básica consiste em beneficiar o outro, sem influências ou pressões externas ou, ainda, sem expectativas de prêmios ou recompensas materiais ou sociais” (KOLLER; BERNARDES, 1997, p. 224), podemos dizer que ela se relaciona à solidariedade.

Tal relação pode ser estabelecida pelo fato de sua pesquisa focar nas possíveis ações de ajuda, que envolvem não uma difícil tomada de decisão, como sugerem os dilemas de Kohlberg (1992), mas apenas uma escolha entre as necessidades e/ou desejos próprios e as necessidades e/ou desejos alheios (EISENBERG, 1982).

Diversas pesquisas derivadas da teoria de Nancy Eisenberg podem colaborar para a análise dos dados de nossa pesquisa que se referem a respostas de adolescentes. Estudos transversais (EISENBERG; SHELL, 1986; EISENBERG-BERG; NEAL, 1981) concluíram que o raciocínio hedonístico<sup>53</sup> e/ou orientado para as necessidades dos potenciais receptores de ajuda era característico das crianças menores (de 4 e 5 anos), já as maiores (entre 9 e 10 anos) apresentavam argumentos orientados para aprovação e o desejo de agirem de maneira correta para que fossem socialmente aceitos e, por fim, e aqui dirigimos nosso olhar e reflexão, os adolescentes manifestavam tanto raciocínios empáticos (refletindo valores e afetos internalizados), quanto os demais raciocínios (considerados formas evolutivas menos avançadas). Em consequência desses estudos, outros longitudinais foram realizados (EISENBERG; LENNON; ROTH, 1983; EISENBERG-BERG; ROTH, 1980) e se mostraram coerentes com os resultados anteriormente encontrados. Verificaram que o raciocínio hedonístico diminuía no decorrer da infância, enquanto neste mesmo período o raciocínio orientado para necessidades aumentava; diversos tipos de raciocínio (como o pragmático, o orientado para a provação interpessoal e afetiva e o

---

<sup>53</sup> Os níveis de desenvolvimento pró-social de Eisenberg foram apresentados no Quadro 1, no capítulo 3.

raciocínio estereotipado) apareciam pela primeira vez nos argumentos de crianças entre 9 e 10 anos; os raciocínios orientados para a empatia e para valores e afetos internalizados apareciam, pela primeira vez, no início da adolescência, e mesmo adolescentes que, ocasionalmente, verbalizavam raciocínios mais elaborados, apresentavam raciocínios menos evoluídos em seus argumentos. Vale salientar que, apesar de tais estudos sugerirem e permitirem a elaboração de uma sequência de desenvolvimento do julgamento moral pró-social em níveis, conforme apresentado no Quadro 1 no capítulo 3, também apontaram que os sujeitos não se mantêm de maneira exclusiva em um único nível de raciocínio.

Mas, então, haveria um meio de fomentar o desenvolvimento pró-social e, assim, aumentar as ações de ajuda entre crianças e adolescentes? Koller e Bernardes (1997) apontam diversos fatores que colaboram para o desenvolvimento pró-social, sendo: a) fatores biológicos, b) fatores culturais, educacionais e sociais, c) fatores cognitivos, d) responsividade emocional e e) fatores individuais e situacionais. No entanto, por ora, nos atentaremos, apenas, à responsividade emocional, que engloba o que as autoras compreendem como reações morais – e que outros autores (BOVET, 1951; LA TAILLE, 2006b) denominaram sentimentos morais –, como a culpa, a simpatia, a preocupação e a empatia pelos outros. Segundo elas, tais reações parecem afetar a tomada de decisão de ajudar ou não os outros. Assim, os comportamentos pró-sociais seriam determinados também pelas emoções e não apenas pela razão (EISENBERG; MUSSEN, 1989).

Se a generosidade é inspirada pela simpatia, o exercício dessa virtude é produto da sensibilidade mais do que de sua disposição para obedecer à autoridade adulta (LA TAILLE, 2006a). Eisenberg e Miller (1987) a essa sensibilidade denominaram empatia, como o estado emocional advindo do estado emocional do outro e que conduz a tal percepção e, completando tal olhar, Biaggio (1988) apontou que a motivação empática daquele que ajuda o outro (benfeitor) está diretamente ligada ao senso de responsabilidade em relação à circunstância difícil em que se encontra aquele que recebe a ajuda (receptor).

Portanto, esses adolescentes que apresentam altos índices de relação entre a adesão (em nível mais evoluído) ao respeito e, conseqüentemente, à solidariedade, seriam movidos não só pela razão, mas pelos afetos (EISENBERG; MUSSEN, 1989), especialmente pelo sentimento de simpatia (PIAGET, 1954; 1932/1994), que os instiga a sensibilizarem-se com o outro. La Taille (2006a) afirmaria que se o sujeito for

incapaz de simpatia “talvez nem percebesse a necessidade alheia, certamente não se comoveria com ela e, por conseguinte, não agiria de forma generosa” (p 12). cremos ainda que, independente de gênero, apresentem um juízo moral diferenciado, baseado na ética do cuidado (GILLIGAN, 1982).

Encerraremos este capítulo analisando o primeiro de nossos objetivos, que foi comparar o modo de adesão aos valores do respeito, da justiça e da solidariedade entre três grupos: alunos de Equipes de Ajuda, alunos que não são membros de Equipes de Ajuda, mas pertencem a escolas com a implantação deste SAI, e alunos de escolas que não tem as Equipes de Ajuda implantadas. Os dados apontaram que os alunos participantes de Equipes de Ajuda apresentaram-se em níveis mais evoluídos de adesão nos três valores pesquisados, conforme tabela 2, apresentada no capítulo dos resultados e, dentre os três valores investigados, a maior adesão foi à solidariedade.

Enquanto nossa pesquisa centrou-se em investigar a adesão a valores morais específicos, outras pesquisas apontam para óticas diferentes, como a Teoria Funcionalista dos Valores Humanos (GOUVEIA *et al.*, 2001; GODOY; OLIVEIRA-MONTEIRO, 2015) ou o Sistema de Valores desenvolvido por Schwartz (1992), que não nos possibilitaram uma discussão próxima aos valores por nós pesquisados.

La Taille e Harkot-de-La-Taille (2005) realizaram uma pesquisa com 5160 adolescentes do Ensino Médio, da Grande São Paulo, de escolas públicas e particulares. Utilizaram um instrumento por eles criado e denominado questionário de Avaliação do Plano Ético (APE), que foi dividido em 3 partes que objetivavam investigar questões relacionadas às instituições e agentes institucionais, ao convívio nos espaços públicos e privados e, também, questões relacionadas a projeto de vida e confiança dos jovens em sua realização. Utilizaremos para nossa discussão apenas uma parte da pesquisa que visou verificar como os sujeitos avaliam a importância da moral e de algumas virtudes. Primeiramente, eles foram questionados, entre 5 itens (Moral, Política, Religião, Ciência e Arte), qual seria o mais importante para a sociedade. A maioria dos respondentes, 59%, respondeu que a moral seria a mais importante.

Pois bem, se adolescentes consideram a moral como algo importante – a mais importante para a sociedade –, certamente o fazem por dois motivos: ou por verem a falta dela e/ou por desejarem-na para si, para os seus e para a sociedade. Assim, de forma ainda mais específica, acreditamos que os meninos e meninas de nossa



pesquisa que mobilizaram-se em trabalhos de protagonismo juvenil em favor da convivência apresentaram uma porcentagem ainda maior de uma forte adesão aos valores que pesquisamos, de maneira mais intensa à solidariedade, porque, como já mencionado anteriormente, estes fizeram (ou fazem) parte de sua escala de valores e eles fizeram (ou fazem) parte das representações que eles têm de si mesmo. Isso significa que esses alunos e alunas membros da EAs, ao aderirem ao respeito, à justiça e de maneira ainda mais intensa à solidariedade, agem como tal no cotidiano da escola, exercendo as funções que lhes cabem enquanto membros deste tipo de SAI.

Outras duas questões da referida pesquisa poderiam ser citadas aqui, uma que questiona que virtude seria a mais importante para a sociedade (dentre elas virtudes morais e não morais) e outra que investiga, dentre 5 virtudes morais, qual seria a mais importante para o convívio pessoal. Como o trabalho das EAs, que é uma variável importante de nossas análises, relaciona-se ao cuidado com a convivência, nos ateremos apenas à segunda questão.

La Taille e Harkot-de-La-Taille (2005) solicitaram que os respondentes elencassem apenas uma virtude dentre generosidade, coragem, lealdade, honestidade e humildade, como sendo a mais a mais importante para a convivência. De todas essas virtudes apenas generosidade pode se comparar à nossa pesquisa, se a analisarmos como solidariedade, e, surpreendentemente, ela só não ficou atrás da coragem. Honestidade (51,5%) e humildade (29,9%) foram as mais escolhidas pelos jovens, seguidas por lealdade (12%), generosidade (4,4%) e coragem (2,1%). Embora o baixo percentual de respostas para a generosidade encontrado nessa pesquisa contrariar os altos índices referentes a ela em nossa investigação, este fato pode ser explicado.

A primeira justificativa é que a pesquisa não se refere à adesão aos valores, como nos dispomos a pesquisar, mas sim aos valores que os adolescentes julgavam ser importantes para o convívio pessoal. Em segundo, o fato de a generosidade ter tido apenas 4,4% não significa que ela não tenha sido considerada importante pelos respondentes, mas a questão solicitava que eles indicassem apenas um dos valores, o mais importante. Os autores não estranharam a honestidade ter recebido mais da metade das respostas, uma vez que essa virtude, segundo eles, se faz presente em todos os conteúdos morais e implica em assumir responsabilidades e ter honradez. Já a humildade, acreditam ter sido elencada como a segunda mais importante pelo

fato da sociedade, segundo os adolescentes, estar focada em fama, glória, “falar de si” e mostrar-se. Assim, nesta pesquisa ela estaria mais relacionada à humildade no outro do que na humildade para si mesmo, assim, então, o outro, se humilde, seria menos ameaçador. Por fim, diante da análise dos dados e contexto apontado pelos adolescentes, os valores escolhidos seriam aqueles mais urgentes e necessários.

Outra pesquisa (LA TAILLE, 2009) solicitou que 448 alunos do Ensino Médio (com idades entre 15 e 18 anos) ordenassem dez virtudes, da mais importante para a menos importante. Dentre elas cinco eram concebidas como morais por se referirem à relação entre as pessoas (justiça, gratidão, fidelidade, generosidade e tolerância) e cinco de caráter não necessariamente moral por não sempre envolver o bem-estar alheio (honra, coragem, polidez, prudência e humildade). Os dados apontaram para três virtudes mais valorizadas pela maioria dos sujeitos, na ordem: humildade, justiça e fidelidade. E as três menos valorizadas foram polidez, tolerância e prudência. Mais uma vez, dentre as virtudes apontadas pela pesquisa só poderemos comparar a justiça que apareceu entre as três primeiras e, segundo o autor, tal resultado era esperado devido à primazia da justiça na história da filosofia moral.

Esta mesma pesquisa, e aqui nos deteremos mais, também solicitou que os sujeitos refletissem sobre pessoas que admiravam e dentre as virtudes apresentadas qual seria a que os motivavam a admirá-la e, em seguida, pensassem em pessoas desprezíveis e qual seria a virtude – a falta dela – que seria motivo para tal desprezo. Diversas personalidades admiráveis foram sugeridas e as virtudes que mais se apresentaram foram a humildade, mas, de maneira mais intensa, a generosidade. O valor que é mais latente nos adolescentes das EAs, afinal eles se dispõem em ajudar o outro, é o mais admirado por adolescentes em personalidades diversas, pelo fato delas se envolverem em obras de caridade e solidariedade. Não seriam as ações da EAs atitudes de solidariedade? Certamente sim. Ainda neste item admiração, a justiça praticamente não foi citada. Em compensação, foi a mais citada como virtude que faz falta às “personalidades” consideradas desprezíveis, entre as quais os políticos foram os mais lembrados.

Por que este valor, que para nós é tão caro, a solidariedade, estaria tão escondido nos dados dessas pesquisas? Valoriza-se mais o que se julga faltar do que o que se julga presente? Conforme já explicitado nos capítulos 3 e 4, a justiça pode ser considerada como um valor que permeia a obrigação, enquanto a solidariedade o

desejo. Portanto, uma das hipóteses para a compreensão dos dados dessa pesquisa é que pelo fato da justiça ser vista como obrigação, ela não é admirada pelos jovens.

Retomemos aqui Piaget (1932/1994), que ao lado da tão pretendida conquista da universalidade moral que a autonomia possibilita, justapôs uma virtude moral fundamental, mais ligada aos sentimentos do que à razão, afirmando que “o caráter próprio da cooperação é justamente levar a criança à prática da reciprocidade, portanto, da universalidade moral e da generosidade em suas relações com os companheiros” (PIAGET, 1932/1994, p. 64), nomeando as relações da autonomia de “relações de simpatia e de respeito mútuo” (PIAGET, 1932/1994, p. 155), fundamentando a ideia de que, ao lado da lógica, a afetividade é um componente muito importante para a moral.

Enfim, os membros das EAs, além de plantarem um “ethos de cuidado” (COWIE; HUTSON, 2005), experimentando tais relações – de simpatia e respeito mútuo – no ambiente escolar, estabelecerão a cooperação como único caminho para a convivência. Segundo Piaget (1930/1998), a cooperação, amparada pela justiça, manifesta-se através da igualdade, na reciprocidade, na interação entre os pares (iguais hierarquicamente) e, assim, é possível que a justiça se sobressaia à autoridade, na mesma medida que a solidariedade à obediência.

Ao concluir a análise dos dados, verificamos que:

- as Equipes de Ajuda foram compostas, em sua maioria, por meninas;
- o grupo que apresentou a adesão maior ao respeito, à generosidade e à justiça foi composto pelos alunos que fazem parte das EAs;
- o segundo grupo que apresentou maior adesão aos valores foi aquele formado por alunos que não eram membros de EAs, mas fizeram parte de ambientes escolares onde este tipo de SAI já estava implantado;
- a adesão menor foi encontrada no grupo formado pelos alunos que pertenciam à escola sem nenhum tipo de SAIs implantado;
- a adesão aos três valores foi maior em meninas;
- há uma frequência maior de adesão à solidariedade do que à justiça, entre aqueles que aderiram também ao respeito, tanto em situações com bullying quanto em situações sem bullying, em relação aqueles que não aderiram ao respeito.

Apesar dos dados positivos encontrados com relação à adesão aos valores em alunos das Equipes de Ajuda ou ambientes onde elas já tenham sido implantadas, é preciso reafirmar que, conforme já discutido no capítulo 5 e no capítulo do método, a implantação desse tipo de Sistema de Apoio entre Iguais faz parte de um programa maior, organizado e executado pelos pesquisadores do GEPEM – Unesp/Unicamp (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral), tendo por base o modelo de José Maria Avilés Martínez (Universidade de Valladolid, na Espanha), que envolve toda a comunidade escolar, em três linhas de atuação: a pessoal, a curricular e a institucional (VINHA *et al.*, 2017). Portanto, acreditamos que o trabalho das EAs, de maneira isolada, trará poucos benefícios à convivência, uma vez que essa se faz coletivamente e todos precisam estar comprometidos em transformá-la numa convivência ética. Os dados de nossa pesquisa apontaram que há uma hierarquia na adesão a valores nos três grupos pesquisados. Isso corrobora com pesquisas diversas que apontam que os SAIs modificam não só aqueles que nela trabalham, mas todo o ambiente e, conseqüentemente, as relações que nele se estabelecem.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quatro objetivos moveram essa pesquisa. O primeiro deles foi comparar o modo de adesão ao respeito, à justiça e à solidariedade por adolescentes de três diferentes grupos. Um grupo foi formado por jovens que faziam parte das Equipes de Ajuda, que é um tipo de Sistema de Apoio entre Iguais em que os alunos são escolhidos pela turma a que pertencem para atuarem de maneira preventiva e interventiva entre os colegas, objetivando uma convivência ética. O outro foi composto por alunos que pertenciam a escolas com este tipo de trabalho de protagonismo implantado, mas que não faziam parte do grupo em si e, por fim, o terceiro e último grupo foi formado por alunos de escolas onde nenhum tipo de grupo de Sistema de Apoio entre Iguais fora implantado.

Como hipótese inicial acreditávamos que os participantes de EAs poderiam apresentar níveis mais elevados de adesão aos valores. Essa hipótese se confirmou. Os alunos membros das EAs apresentaram um índice maior de adesão, em respostas na categoria de nível perspectiva social moral, a mais evoluída, nos três valores pesquisados. O segundo maior índice foi encontrado em alunos não membros de EAs, mas que pertenciam a escolas com tal implantação, seguida por alunos de escolas que não tinham esse tipo de protagonismo em funcionamento. Acreditamos ter encontrado essa hierarquia devido ao trabalho das EAs não somente favorecer a formação daqueles que dela fazem parte (AVILÉS MARTINEZ; TORRES VICENTE; VIAN BARÓN, 2008), mas cumprir seu objetivo de melhorar a qualidade de vida na escola (SHARP; COWIE, 1998; COWIE; FERNANDEZ, 2006; AVILÉS MARTINEZ; TORRES VICENTE; VIAN BARÓN, 2008; COWIE, 2012; AVILÉS MARTINEZ, 2012, 2013) ou, mais especificamente, implantam um espírito positivo de pertença (COWIE, SMITH, 2012) e a escola é compreendida por todos como uma comunidade que se importa com as relações ali vividas (NAYLOR; COWIE, 1999).

Dentre os três valores pesquisados, respeito, justiça e solidariedade, a adesão foi maior a este último valor, por parte dos alunos das EAs. Cremos que a solidariedade seja tão importante a esses meninos e meninas pelo fato dela se aproximar àquilo que vivem cotidianamente na escola, o olhar para com o outro e, ao mesmo tempo, o cuidado com aquele que precisa de ajuda.

O segundo objetivo foi verificar se a adesão ao valor do respeito em situações hipotéticas estava mais relacionada à adesão ao valor da justiça ou da solidariedade e, interligado a este objetivo, havia também um terceiro, o de verificar se existia diferença nessa relação para situações de respeito nas quais o bullying estivesse inserido ou não. Nossa hipótese era de que haveria uma diferença em situações nas quais houvesse e não houvesse bullying e que, devido às peculiaridades do fenômeno, a adesão ao respeito estaria mais relacionada à adesão à solidariedade do que à justiça, uma vez que a situação, além do respeito, exigiria também uma sensibilidade à dor alheia. Esta hipótese se confirmou em partes. Não encontramos diferenças na adesão ao respeito em situações com bullying e em situações nas quais ele estivesse ausente. No entanto, cremos que houve uma limitação de nosso instrumento para que tal verificação se desse: não estavam explícitas todas as particularidades do fenômeno que caracterizam uma intimidação bullying. Porém, confirmou-se a hipótese de que a adesão ao respeito estaria mais relacionada à solidariedade que à justiça. A solidariedade é um valor que não é exigido por quem recebe, como no caso da justiça, pelo fato de se compor apenas pelo desejo de quem age em ser solidário, seria como uma obrigação para consigo mesmo. Estaria ela ligada à razão, mas também à emoção. Viria ela de relações de simpatia e de cooperação, como já descrevemos na discussão dos resultados. Por isso, cremos ser tão forte nesses meninos e meninas que agem, através das EAs, de maneira comprometida com os problemas e as dores alheias.

Por fim, nosso quarto e último objetivo foi analisar se havia diferenças nas respostas em relação ao gênero. Um dado inicial nos chamou a atenção: o predomínio de meninas na composição das EAs, que nos fez resgatar a teoria de Gilligan (1982), que aponta o fato de haver, além da ótica da justiça, a ética do cuidado nos juízos morais, e que esta estaria relacionada mais às mulheres que aos homens. Verificamos também que as mulheres apresentaram maior adesão em todos os valores, se comparadas aos homens.

Porém, algumas limitações em nosso instrumento ou mesmo na análise dos dados deixaram questões a serem aprofundadas e respondidas em pesquisas futuras. Uma delas, já relatada anteriormente, foi o fato das questões que sugerimos relacionadas ao valor do respeito em situações de bullying não terem apresentado, claramente, todas as características de uma intimidação denominada bullying. Questionamo-nos sobre como essa limitação poderia ser sanada para que tal análise

se concretizasse. Além disso, diante de tal pesquisa ainda nos questionaríamos: os meninos e meninas que assumem os distintos papéis em situações de bullying (autor, vítima e espectador) apresentariam maior (ou menor) adesão aos três valores? Estamos certos de que nossa pesquisa contribuiu para os estudos relacionados ao bullying, principalmente na perspectiva que assumimos, de que a superação deste problema exige a tomada de consciência dos valores morais que estão em jogo. Ao mesmo tempo, a escolha de nossos jovens pela justiça, solidariedade e respeito aponta para como desejamos que sejam as ações de protagonismo juvenil na escola.

Concluimos que, conforme afirmou La Taille (2002a), se alguma virtude – em nosso caso, valor<sup>54</sup> – torna-se objeto de paixão, poderá influenciar toda uma vida. Assim, se os conteúdos morais se tornarem, desde cedo, pela cooperação, valores nos quais as crianças e os adolescentes investirão suas personalidades, eles poderão se tornar centrais em suas escolhas por uma vida boa e na maneira como gostarão de ser vistos pelas outras pessoas.

Caberá a nós, educadores, inserirmos essa reflexão nos grupos docentes e, por fim, criar estratégias em ambientes escolares que sejam verdadeiramente eficazes no caminho para a diminuição – quiçá erradicação – do bullying entre as crianças e os adolescentes, fundando assim a escola como um espaço de uma convivência ética.

Com base em nossos estudos e pesquisas – e de outros pesquisadores ao redor do mundo, alguns apresentados neste trabalho –, cremos que uma das estratégias que podem colaborar para tal são as Equipes de Ajuda, os SAIs.

No entanto, que não sejam elas idolatradas como “salvadoras da pátria”, tendo o audacioso objetivo de resolver todos os problemas referentes à violência e à convivência. Haja por trás do desejo de se implantar as EAs na escola a certeza de que são apenas uma das estratégias necessárias que a escola precisa ter para se plantar uma convivência ética no ambiente onde as crianças tanto tempo passam, a escola. Definitivamente, se as EAs não resolvem, sozinhas, os problemas da escola, tampouco resolverão os problemas morais da sociedade. Vale ressaltar aqui que, por trás das EAs, há um projeto – maior – que comporta ações e intervenções, baseadas numa nova concepção sobre o desenvolvimento, sobre a construção de valores morais e, também, sobre a convivência ética.

---

<sup>54</sup> Piaget define o valor como um investimento afetivo, enquanto a virtude é o valor colocado em prática, a excelência. Por avaliarmos o juízo, cremos nos adequar mais à nossa pesquisa, com base no instrumento utilizado, o termo valor, não virtude.

No entanto, que perdure também outra certeza: a de que, no trabalho das Equipes de Ajuda, estarão presentes a preocupação e o cuidado com o outro, que firmam uma percepção de zelo uns com os outros no ambiente escolar (NAYLOR; COWIE, 1999; COWIE; HUTSON, 2005), da mesma forma que pesquisas (WREGG, 2017; MORO, 2018; CARNOY, 2009; CASASSUS, 2007) que investigaram o clima escolar apontaram que a qualidade na escola, atualmente, também está relacionada ao fato dos alunos sentirem-se cuidados e bem tratados no ambiente escolar.

E, por fim, uma mãe desconhecida nos conta uma história que traduz a essência daquilo que as EAs se propõem a fazer junto às pessoas que dividem o espaço escolar com eles:

*“Estava eu, preocupada com a demora de minha filha em voltar da escola, fiquei também aborrecida. Tempos depois ela finalmente apareceu. Com a voz zangada, pedi que explicasse a razão do atraso. Ela disse:*

*- Mamãe, eu estava vindo a pé com Julie quando, no meio do caminho, ela deixou cair a boneca, que se partiu em mil pedaços.*

*- Ah, meu bem! – respondi – você se atrasou porque foi ajudar Julie a tentar colar os pedaços da boneca!*

*Com sua voz inocente, minha filha disse:*

*- Não, mamãe, eu não sabia como consertar a boneca. Só fiquei lá para ajudar Julie a chorar”*

Embora os meninos e meninas das EAs passem por uma formação inicial e depois por diversas formações continuadas, é bem possível que não saberão consertar brigas familiares, extinguir medos e inseguranças, mudar aquele adolescente que é “diferente” aos olhos da maioria... nem sempre conseguirão ajudar nos infinitos conflitos do cotidiano ou refazer amizades entre amigos brigados, mas eles estarão lá para levantar seus pares (amigos ou não) em seus tropeços e quedas. Eles lá estarão para, como na história, “ajudar o outro a chorar”.

Certamente, um ambiente onde esse tipo de relação se faz presente, torna real e possível a tão almejada (urgente e necessária) convivência ética.



## REFERÊNCIAS

- ADLER, A. **El sentido de la vida**. Barcelona: Luis Miracle, 1935.
- ADORNO, T. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALMEIDA, A.; CORREIA, I.; MARINHO, S. Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying. **Journal of School Violence**, v. 9, n. 1, 23-36, 2010.
- ALVES, S. S. C. **Jean Piaget e Paulo Freire: respeito mútuo, autonomia moral e educação**. 2018. 139f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018.
- ARAUJO, U. F. Moralidade e Indisciplina: uma leitura possível a partir do Referencial Piagetiano. *In*: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas**. Summus Editorial, 1996, p. 103-116.
- ARAUJO, U.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. (Org.). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. 1. ed. São Paulo: Sumus, 2007. 164 p. v. 1. (coleção pontos e contrapontos).
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Summus, 1996.
- ASSMANN, H.; MO SUNG, J. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petropolis, RJ, Vozes, 2000.
- AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. **Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela**. Salamanca: Amarú, 2006a.
- AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**, n. 9, v. 4, p. 201-220, 2006b.
- AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. Victimización percibida y bullying: factores diferenciales entre víctimas. **Boletín de Psicología**, n. 95, p. 7-28, mar., 2009.
- AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. Cyberbullying. Diferencias entre el alumnado de secundaria. **Boletín de Psicología**, n. 96, jul. 2009, 79-96.
- AVILÉS MARTÍNEZ, J. M.; ELVIRA, N. A. El papel de los equipos de ayuda en la convivencia escolar y en la lucha contra el bullying. **Revista Amazônica**, ano 4, v. VI, n. 1, p. 133-141, 2011.
- AVILÉS MARTINEZ, J. M.; Prevención del Maltrato entre Iguales A través de la Educación Moral. **Revista de Investigación en Psicología**, v. 15, n. 1, 2012.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. **Bullying**: guía para educadores. Tradução: J. Guillermo Millán-Ramos. Revisão Técnica: Luciene Regina paulino Tognetta. Campinas, Sp: Mercado de letras, 2013. (Coleção: Psicologia e Educação em debate).

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. **Proyecto Antibullying**: prevención del bullying y el cyberbullying en la comunidad educativa. Madrid: Cepe, 2016.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. (COORD) **Os Sistemas de Apoio entre Iguais na escola**: das equipes de ajuda à cybermentoria. Tradução Vinicius Pessoa. 1 ed. Americana: Adonis, 2018

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. Los sistemas de apoyo entre iguales (SAI) y su contribución a la convivencia escolar. **Innovación educativa**, n. 27, p. 5-18, out., 2017. ISSN 2340-0056. Disponível em: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/4278/4638>. Acesso em: 24 mar. 2019

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M.; ALONSO ELVIRA, M. N. Análisis de componentes identificativos de la violencia en el contexto escolar. Violencia, conflicto y maltrato. Itinerario de frontera. In: LEAL, I.; PAIS, J. L.; SILVA, I.; MARQUES, S. (Eds.), **7º Congresso Nacional de psicología da saúde**, (p. 119-129). Porto: ISPA Ediciones. 2008.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M.; ALONSO ELVIRA, M. N. A. **Caderno de Formação das Equipes de Ajuda**: alunos e alunas do Fundamental II. Americana, SP. Adonis: 2017.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M.; ROSÁRIO, P. J. S. L. F.; TOGNETTA, L. R. P. Bullying e suas dimensões psicológicas em adolescentes. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 7, n. 1, p. 289-296, 2014.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M.; TORRES VICENTE, N.; VIAN BARÓN, M. Equipos de Ayuda, Maltrato entre Iguales y Convivencia Escolar. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**. n. 16, v. 6, p. 863-886, 2008.

BACCHINI, D.; AMODEO, A. L.; CIARDI, C.; VALERIO, P.; VITELLI, R. La relazione vittima-prepotente: stabilità del fenomeno e ricorso a meccanismi di disimpegno morale. **Scienze dell'interazione**, v. 5, n. 1, p. 29-46, 1998.

BANDURA, A. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. **Personality and Social Psychology Review**, v. 3, p. 193-209, 1999.

BATAGLIA, P. U. R.; SHIMIZU, A. M.; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estudos de Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 25-32, jan./abr., 2010.

BEIGUELMAN, B. 1996. **Curso de Bioestatística Básica**. 4 ed. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Genética.

BENAVENTE, I. M. **Bullying**: acoso escolar. Disponível em <https://www.isabelmenendez.com/escuela/bullying.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2018.

BERDONDINI, L.; DONDI, M. How do bullies, victims and bystanders react during a session of group work? **IX European Conference on Developmental Psychology**, Spetses (Grecia), 1999.

BERGSON, H. **Les deux sources de la morale et de la religion**. Paris: PUF, 1948.

BIAGGIO, A. M. B. **Psicologia do desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1988.

BOMFIM, S. A. B. Conflitos na escola: o desafio para aqueles que pretendem formar para a autonomia *In*: BIANCHINI, L. G. B. *et al.* **Psicopedagogia: reflexões sobre família e escola**. 1. ed. Curitiba/PR: CRV, 2015, v. 1, p. 51-70.

BOMFIM, S. A. B.; TOGNETTA, L. R. P. Bullying: un estudio sobre la adhesión a los valores morales y el protagonismo juvenil. **European Journal of Education and Psychology**, 2016.

BONALS, J. Introdução, A organização dos grupos, a dinâmica do trabalho. *In*: **O trabalho em pequenos grupos na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOULTON, M. J.; UNDERWOOD, K. Bully/victim problems among middle school children. **British Journal of Educational Psychology**, n. 62, p. 73-87, 1992.

BOVET, P. **Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant**. Neuchateau, Suisse: Institut J. J. Rousseau, 1951.

BRADSHAW, C. P.; SAWYER, A. L.; O'BRENNAN, L. M. A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: the influence of school context. **American Journal of Community Psychology**, n. 43, p. 204–220, 2009.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais, ética**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CAPRARA, G. V., PATORELLI, C., BANDURA, A. La misura dil disimpegno morale in età evolutiva. **Età evolutiva Junio**, n. 51, p. 18- 29, 1995.

CARAVITA, S. C. S.; DI BLASIO, P.; SALMIVALLI, C. Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. **Social Development**, v. 18, n. 1, p. 140–163, 2009.

CARAVITA, S. C. S.; GINI, G.; POZZOLI, T. Main and Moderated Effects of Moral Cognition and Status on Bullying and Defending. **Aggressive behavior**, v. 38, p. 456-468, 2012.

CARNOY, M. **A vantagem acadêmica de Cuba**: por que seus alunos vão melhor na escola. Martin Carnoy com Amber K. Gove e Jeff ery H. Marshall. São Paulo: Ediuoro, 2009. Título original: Cuba's academic advantage. ISBN 978-85-00-33093-3

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, UNESCO, 2007.

CHARACH, A.; PEPLER, D.; ZIEGLER, S. Bullying at school. **Education Canada**, n. 37, p. 12–18, 1995.

CHAUX, E. **Educación, convivencia y agresión escolar**. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes. 2012.

COLBY, A.; KOHLBERG, L. **The measurement of moral judgment**. Nova York: Cambridge University Press, 1987.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CORTINA, A. **cidadãos do mundo, para uma teoria da cidadania**. Edições Loyola, 2005

COWIE, H. Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. **Aggressive Behavior**, n. 26, p. 85-97, 2000.

COWIE, H. *et al.* Use of and attitudes towards peer support. **Journal of Adolescence**, v. 25, n. 5, p. 453–67, 2002.

COWIE, H. The immediate and long-term effects of bullying. *In*: RIVERS, I.; DUCAN, N. (Eds.). **Bullying: Experiences and Discourses of Sexuality and Gender**. London: Routledge, 2012.

COWIE, H.; FERNÁNDEZ, F. J. Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**, v. 4, n. 2, p. 291-310, 2006.

COWIE, H.; HUTSON, N. Peer support: a strategy to help bystanders challenge school bullying. *In*: **Pastoral care**, 2005.

COWIE, H.; SHARP, S. **Peer counselling in schools**. London: David Fulton Publishers, 1996.

COWIE, H.; SMITH, P. K. Peer support as a means of improving school safety and reducing bullying and violence. *In*: DOLL, B.; CHARVAT, J.; BAKER, J.; STONER, G. (Eds.). **Handbook of Prevention Research**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2010.

COWIE, H.; WALLACE, P. **Peer Support in Action**. Londres: Sage Publications, 2000.

DAMON, W. Early conceptions of positive justice as related to the development of logical operations. **Child Development**, n. 46, p. 301-312, 1975.

DAMON, W. **The social word of the child**. San Francisco: Jossey-Bass, 1977

DAMON, W. Patterns of change in children's social reasoning: a Two-Year a longitudinal study. **Child Development**, v. 51, p. 1010-1017, 1980

DANNER, L. F. **Justiça Distributiva em Rawls**. Thaumazein, v. 2, p. 01-22, 2008.

DE VRIES, R.; ZAN, B. Uma abordagem construtivista do papel da atmosfera sociomoral na promoção do desenvolvimento das crianças. *In*: FOSNOT, C. T. (org.). **Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1997.

DE VRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil: o ambiente sociomoral na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DEHUE, F.; BOLMAN, C.; VÖLLINK, Tr. Cyberbullying: youngsters' experiences and parental perception in cyberpsychology & behavior. **Published in**, v. 11, n. 2, abr., 2008.

DEL BARRIO, C.; ALMEIDA, A.; VAN DER MEULEN, K.; BARRIOS, A.; GUTIÉRREZ, H. Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: Scambullying. **Infancia y Aprendizaje**, 2003.

DEL BARRIO, C. GUTIÉRREZ, H.; BARRIOS, Á.; van der MEULEN, K.; GRANIZO, L. Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando?. **Revista Pediatría de Atención Primaria**, v. VII, n. 25, p. 75-100, jan./mar., 2005.

EISENBERG, N. The development of reasoning regarding prosocial behavior. *In*: EISENBERG, N. (Ed.). **The development of prosocial behavior**. (New York: Academic Press, 1982. p. 219–249.

EISENBERG, N.; LENNON, R.; ROTH, K. Prosocial development: A longitudinal study. **Developmental Psychology**, n. 19, p. 846-855, 1983.

EISENBERG, N.; MILLER, P. Empathy, sympathy, and altruism empirical and conceptual links. *In*: EISENBERG, N.; STRAYER, J. (Eds.). **Empathy and its development**. New York: Cambridge University Press, 1987. p. 292-316.

EISENBERG, N.; MUSSEN, P. **The roots of prosocial behavior in children**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

EISENBERG, N.; NEAL, C. The effects of person of the protagonist and costs of helping on children's moral judgment. **Personality and Social Psychology Bulletin**, n. 7, p. 17-23, 1981.

EISENBERG, N.; ROTH, K. The development of children's prosocial moral judgment: A longitudinal follow-up. **Developmental Psychology**, n. 16, p. 375-376, 1980.

EISENBERG, N.; SHELL, R. Prosocial moral judgment and behavior in children: The mediating role of cost. **Personality and Social Psychology Bulletin**, n. 12, p. 426-433, 1986.

ESTEVEZ, J. A teoria kantiana do respeito pela lei moral e da determinação da vontade. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v.32, n. 2, p. 75-89, 2009.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência na escola e educar para paz. Campinas, SP: Versus Editora, 2005.

FERRÁNS, D. S.; SELMAN, R. L. How students' perceptions of the school climate influence their choice to upstand, bystand, or join perpetrators of bullying. **Harvard Educational Review**, v. 84, n. 2, p. 162-187, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GARAIGORDOBIL, M.; OÑEDERA, J.A. **La violencia entre iguales**: revisión teórica y estrategias de intervención. Madri: Pirámide, 2009.

GARCIA, J. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 121-130, dez., 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILLIGAN, C. **Uma voz diferente**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1982.

GILLIGAN, C. **Joining the Resistance**. Cambridge: Polity Press, 2011.

GINI, G. Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? **Aggressive behavior**, v. 32, p. 528-539, 2006.

GINI, G.; POZZOLI, T.; BORGHI, F.; FRANZONI, L. The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. **Journal of School Psychology**, n. 46, p. 617-638, 2008.

GODOY, P. B. G.; OLIVEIRA-MONTEIRO, N. R. Estudo sobre valores em adolescentes. **Revista Psic**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 400-408, jul./set., 2015.

GOERGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 737-762, out. 2007.

GONÇALVES, C. C. **Concepção e julgamento moral de docentes sobre bullying na escola**. 2011. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPB/CE.

GOUVEIA, V. V.; MARTÍNEZ, E.; MEIRA, M.; MILFONT, T. L. A estrutura e o conteúdo universais dos valores humanos análise fatorial confirmatória da tipologia de Schwartz. **Estudos de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 133-142, 2001.

GRAHAM, S.; JUVONEN, J. Self-blame and peer victimization in middle school: an attributional analysis. **Developmental Psychology**, v. 34, p. 587–638, 1998.

HAREL-FISCH, Y. *et al.* Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries. **Journal of Adolescence**, v. 34, n. 4, p. 639-652, 2011.

HAWKINS, L.; PEPLER D. J.; CRAIG W. M. Naturalistic Observations of Peer Interventions. **Bullying. Social Development**, v. 10, n. 4, p. 512-527, 2001.

HODGES, E. V. E.; PERRY, D. G. Personal and interpersonal consequences of victimization by peers. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 76, p. 677-685, 1996.

HUME, D. **Tratado da natureza humana**: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais. Tradução Débora Danowski. 2. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

JAMES, A. **School bullying**. Research Briefing, NSPCC, 2010.

JUVONEN, J.; GALVAN, A. Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. *In*: PRINSTEIN, M.; DODGE, K. (Eds.). **Peer influence processes among youth**. New York: Guilford Press, 2008, p. 225-244.

JUVONEN, J.; GRAHAM, S. **Peer Harassment in School**. The Plight of the Vulnerable and Victimized. New York: Guilford, 2001.

JUVONEN, J.; GRAHAM, S. Bullying in Schools: the power of bullies and the plight of victims. **Annual Review of Psychology**, n. 65, p. 159-185, 2014.

KAMII, C. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget. Campinas: 6 ed. Papyrus, 1987. 124p.

KAMII, C. **A autonomia como finalidade da educação**: implicações da teoria de Piaget, a criança e o número. Campinas: Papyrus, 1991. p. 103-124.

KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos costumes**. Trad.: Guido Antônio de Almeida. São Paulo: Barcarolla, 2007.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos da metodologia científica**: teoria da ciência e prática de pesquisa. 14 ed. Rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 1997.

KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao Spain: Desclée de Brouwer, 1992

KOLLER, S. H.; BERNARDES, N. M. G. Desenvolvimento moral pró-social: Semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. **Estudos de Psicologia**, p. 223-262, 1997.

KUHNEN, T. A. A ética do cuidado como teoria feminista. **Anais [...]** do III Simpósio Gênero e Políticas Públicas, Universidade Estadual de Londrina, 27 a 29 de maio de 2014 - GT10 - Teorias Feministas – Coord. Márcio Ferreira de Souza e Silvana Mariano. ISSN 2177-8248.

LA TAILLE, Y. de. **Prefácio**: o juízo moral na criança. Jean Piaget. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

LA TAILLE, Y. A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação. *In*: DEMO, P.; DE LA TAILLE, Y.; HOFFMAN, J. (orgs.). **Grandes pensadores em educação**: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LA TAILLE, Y. Cognição, afeto e moralidade. *In*: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002a. p. 135-158.

LA TAILLE, Y. de **Vergonha**: a ferida moral. São Paulo: Ed. Vozes, 2002b.

LA TAILLE, Y. de. A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 9-17, 2006a.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: ArtMed, 2006b.

LA TAILLE, Y. Bullying. **Revista PÁTIO**, Ano XI, n. 42, maio/jul., 2007.

LALANDE, A. **O vocabulário técnico e crítico da filosofia**. 1926/1992.

LARUSSO, M.; SELMAN, R. Early adolescent health risk behaviors, conflict resolution strategies, and school climate. **Journal of Applied Developmental Psychology**, n. 32, p. 354–362, 2011.

LIPOVETSKY, G. **O crepúsculo do dever**: a ética indolor dos novos tempos democráticos. Trad. Fátima Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa: Dom Quixote, 1994

LOUKAS, A.; MURPHY, J. K. Middle school student perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems. **Journal of School Psychology**, n. 45, p. 293-309, 2007.

MARQUES, C. A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. Valores sociomoraes. *In*: TOGNETTA, L. R. P.; MENIN, M. S. S. (org). **Coleção Valores sociomoraes**: reflexões para a educação. Americana/SP: Adonis, 2017

MENESINI, E. *et al.* Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. **Aggressive Behavior**, v. 29, n. 6, p. 515-530, 2003. DOI:10.1002/ab.10060.

MENESINI, E.; CAMODECA, M. Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour. **British Journal of Developmental Psychology**, v. 26, p. 183-196, 2008. DOI:10.1348/026151007X205281.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. *In*: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.



MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R. Uma balança para as virtudes: o valor da justiça. *In: TOGNETTA, L. R. P.; MENIN, M. S. S. (org). Coleção Valores sociomais: reflexões para a educação.* Americana/SP: Adonis, 2017

MORO, A. **A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar.** 2018. 470f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

NAYLOR, P.; COWIE, H. The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. **Journal of Adolescence**, v. 22, n. 4, p. 467-479, 1999.

OBERMANN, Marie-Louise. Moral disengagement among bystanders to school bullying. **Journal of School Violence**, v. 10, n. 3, p. 239-257, 2011.

OLIVEIRA, E. A. M. Sobre a generosidade: uma abordagem contemporânea da ética cartesiana. **Veritas** – Revista de Filosofia da PUC-RS, Porto Alegre, v. 59, n. 2, p. e61-e87, maio/ago., 2014.

OLWEUS, D. **Aggression in the schools: bullies and whipping boys.** Washington, DC, Hemisphere Press (Wiley), 1978.

OLWEUS, D. **Bullying at school: what we know and what we can do.** Oxford: Blackwell, 1993.

OLWEUS, D. Bully/victim problems in school. **Irish Journal of Psychology**, v. 18, n. 2, p. 170-190, 1997.

OLWEUS, D. **Acoso escolar, “bullying”, en las escuelas: hechos e intervenciones.** Centro de Investigacion para la Promocion de Salud. Univerdidad de Bergen, Noruega, 2007

ORTEGA, R. **Agressividade injustificada, bullying y violencia escolar.** Madrid: Alianza Editorial, 2010.

OSTERMAN, K. F. Students' need for belonging in the school community. **Review of Educational Research**, n. 70, p. 323–367, 2000.

PAULINO TOGNETTA, L. R. *et al.* Bullying e cyberbullying: quando os valores morais nos faltam e a convivência se estremece. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3., p. 1880-1900, jul., 2017. ISSN 1982-5587.

PERREN, S.; GUTZWILLER-HELFENFINGER, E. Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral value. **European Journal of Developmental Psychology**; v. 9, n. 2, p. 195-209, 2012.

PIAGET, J. **Estudos Sociológicos.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

PIAGET, J. **A tomada de consciência.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

PIAGET, J. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978b.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1932-1994.

PIAGET, J. Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad em el desarrollo mental del nino. *In*: DELAHANTY, G. P. (Org.). **Piaget y el psicoanálisis**. Mexico, Universidade Autônoma Metropolitana, 1952/1994. p. 181-290.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. *In*: PIAGET, J. **Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, [1930] 1998. p. 25-58.

PINHEIRO, V. P. T. **A generosidade e os sentimentos morais**: uma estudo exploratório na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2009. p. 249.

POZZOLI, T.; GINI, G. Why Do Bystanders of Bullying Help or Not? A Multidimensional Model. **Journal of Early Adolescence**, v. 33, n. 3, p. 315–340, 2013.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Trad. Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímoli Esteves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RICOEUR, P. **O si-mesmo como outro**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

RIGBY, K.; SLEE, P. Children's attitudes toward victims. *In*: TATTUM, D. (Ed.). **Understanding and managing bullying**. Oxford: Heinemann School Management, 1993, p. 119–135.

RORTY, R. **Contingencia, ironia e solidariedade**. Lisboa, Editorial Presença, 1994, p. 235.

RUDIO, F.V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1999

RUIZ, R.; MORA-MERCHÁN, J. El problema del matrato entre iguales. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 270, p. 45-50, jun., 1997.

RUIZ, R.; SÁNCHEZ, V.; MENESINI, E. **Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural**. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/277113112\\_Violencia\\_entre\\_iguales\\_y\\_desconexion\\_moral\\_una\\_analisis\\_transcultural](https://www.researchgate.net/publication/277113112_Violencia_entre_iguales_y_desconexion_moral_una_analisis_transcultural). Acesso em: 06 ago. 2018.

SAARENTO, S.; BOULTON, A.; SALMIVALLI, C. Reducing bullying and victimization: Student- and classroom-level mechanisms of change. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 43, n. 1, p. 61-76, 2015.

SAGONE, E.; LICATA, L. Relazione tra adattamento interpersonale, disimpegno morale, bullismo e comportamento prosociale: una ricerca nella scuola media. **Giornale di Psicologia**, v. 3, n. 3, p. 247-254, 2009.

SAINIO, M.; VEENSTRA, R.; HUIJSING, G.; SALMIVALLI, C. Victims and their defenders: A dyadic approach. **International Journal of Behavioral Development**, n. 35, p. 144–151, 2011.

SALMIVALLI, C. *et al.* Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. **Aggressive Behavior**, v. 22, n. 1, p. 1-15, 1996.

SALMIVALLI, C. Bullying and the Peer Group: a review. **Aggression and Violent Behavior**, v. 15, n. 2, p. 112- 120, 2010.

SALMIVALLI, C. Bystanders matter: association between reinforcing, defending and the frequency of bullying behavior in classroom. **Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology**, v. 40, n. 5, p. 668–676, 2011.

SALMIVALLI, C. Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. **International Journal of Behavioral Development**, v. 35, n. 5, p. 405–411, 2011.

SALMIVALLI, C. Participant roles in bullying: how can peer bystanders be utilized in interventions? **Theory Into Practice**, v. 53, n. 4, p. 286-292, out., 2014.

SALMIVALLI, C.; ISAACS, J. Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. **Child Development**, n. 76, p. 1161–1171, 2005.

SALMIVALLI, C.; KARHUNEN, J.; LAGERSPETZ, K. M. J. How do the victims respond to bullying? **Aggressive Behavior**, v. 22, n. 2, p. 99-109, 1996.

SALMIVALLI, C.; LAGERSPETZ, K.; BJÖRKQVIST, K.; ÖSTERMAN, K.; KAUKIAINEN, A. Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. **Aggressive Behavior**, 22, 1–15, 1996.

SALMIVALLI, C.; LAPPALAINEN, M.; LAGERSPETZ, K. M. J. Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. **Aggressive Behavior**, v. 24, n. 3, p. 205-218, 1998.

SALMIVALLI, C.; PEETS, K. Bullying en la escuela: un fenómeno grupal. **Agresividad Injustificada**, Bullying Y Acoso Escolar, p. 81-101, 2010.

SALMIVALLI, C.; VOETEN, M. Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. **International Journal of Behavioral Development**, v. 28, n. 3, p. 246-258, 2004.

SAMPAIO, L. R. **O desenvolvimento da justiça distributiva em crianças**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SÁNCHEZ, V.; ORTEGA, R.; MENESINI, E. La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. **Anales de Psicología**, v. 28, n. 1, 2012.

SARSOZA M.; URZUA, S. Bullying among Adolescents: the role of cognitive and non-cognitive skills. **NBER Working Paper**, n. 21631, out., 2015.

SCHOPENHAUER, A. **Sobre o fundamento da moral**. São Paulo: Martins Fontes, [1840],1995.

SCHWARTZ, S. H. Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *In*: ZANNA, M. P. (Ed.). **Advances in experimental social psychology**. New York: Academic Press, v. 25, 1992. p. 1-65.

SCHWARTZ, S. H.; VERKASALO, M.; ANTONOVSKY, A.; SAGIV, L. Value priorities and social desirability: Much substance, some style. **British Journal of Social Psychology**, n. 36, p. 3-18, 1997.

SELIGMAN, M. E. P. *et al.* **The Optimistic Child**. New York: Houghton Mifflin, 1995.

SIGELMAN, C. K.; WAITZMAN, K. The Development of Distributive Justice Orientation's. **Contextual Influences on Children's Resource Allocations Child Development**, v. 62, p. 1367-1378, 1991

SINGER, H. Pelo protagonismo de estudantes, educadores e escolas. *In*: LOVATO, A.; PRESTES, C.; FRANZIM, Y. R. (org.). **Protagonismo a potência de ação da comunidade escolar**. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017.

SMITH, A. **Teoria dos sentimentos morais**. São Paulo: Martins Fontes, 1999 (original de 1759).

SMITH, J. D.; SCHEIDER, B. H.; SMITH, P. K.; ANANIADOU, K. The effectiveness of whole-school antibullying programs: a synthesis of evaluation research. **School Psychology Review**, v. 33, n. 4, p. 547-560, 2004.

SMITH, P.; BRAIN, P. Bullying in schools: lessons from two decades of research. **Aggressive Behavior**, v. 26, n. 1, p. 1-9, 2000.

SMITH, P. K. *et al.* Relationship of children involved in bully-victim problems at school. *In*: DUCK, S. (ed.) **Understanding relationship process**, v. 2, Newbury Park, C.A.: Sage Publications, 1993.

SMITH, P. K. School Bullying. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 71, p. 81-98, 2013.

SMITH, P. K.; SHU, S. What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. **Childhood**, v. 7, n. 2, p. 193-212, 2000.

SMITH, P. K.; SLONJE, R. Cyberbullying: Another main type of bullying? **Scandinavian Journal of Psychology**, p. 147-154, 2008.

SUTTON, J.; SMITH, P. K.; SWETTENHAM, J. Bullying and “theory of mind”: a critique of the “social skills déficit” view of anti-social behavior. **Social developmental**, v. 8, p. 117-127, 1999.

SWEARER, S. M.; DOOL, B. Bullying in schools: an ecological framework. **Journal of Emotional Abuse**, v. 2, p. 7-23, 2001

TAVARES, M. R. *et al.* A. Construção e validação de uma escala de valores sociomoraes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 18, 2016.

TAYLOR, C. **As Fontes do Self**: a construção da identidade moderna. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Loyola, 1997.

THAPA, A.; COHEN, J.; HIGGINS-D’ALESSANDRO, A.; GUFFEY, S. School Climate Research Summary: August 2012. **School Climate Brief**, n. 3. National School Climate Center, New York, NY., 2012. Disponível em: [www.schoolclimate.org/climate/research.php](http://www.schoolclimate.org/climate/research.php). Acesso em: 03 jul. 2018

TOGNETTA, L. R. P. **A Construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**. Campinas: Editora Mercado de Letras/Fapesp, 2003.

TOGNETTA, L. R. P. **Sentimentos e virtudes**: um estudo sobre a generosidade ligada às representações de si. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia/USP, São Paulo, 2005a.

TOGNETTA, L. R. P. Violência na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos. *In*: PONTES, A.; DE LIMA, V. S. **Construindo saberes em educação**. Porto Alegre: Zouk, 2005b

TOGNETTA, L. R. P. **Perspectiva ética e generosidade**. Campinas (SP): Fapesp/Mercado de Letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P. **A história da menina e do medo da menina**. 1. ed. Americana: Adonis, 2010a.

TOGNETTA, L. R. P. Bullying: de onde vem a violência que assola a escola? *In*: GARCIA, A. (org). **Pesquisas sobre o Relacionamento Interpessoal**. Vitória: Editora da ABPRI, 2010b.

TOGNETTA, L. R. P. Um olhar sobre o bullying escolar e sua superação: contribuições da Psicologia Moral. *In*: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** Contribuições da Psicologia. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 2011.

TOGNETTA, L. R. P. Vencer o bullying escolar: o desafio de quem se responsabiliza por educar moralmente. *In*: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (orgs.) **É possível superar a violência na escola?** Construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil: Faculdade de Educação Unicamp, 2012.

TOGNETTA, L. R. P. Bullying como um problema moral: representações de si e desengajamentos morais de adolescentes envolvidos em situação de violência entre pares. **Relatório de pesquisa de Pós-doutorado**, 2013.

TOGNETTA, L. R. P. **Bullying**: quem tem medo? Uma proposta de implantação de um programa em que a convivência entre as crianças na escola seja um valor. Americana, SP: Adonis, 2015.

TOGNETTA, L. R. P.; AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. A. Bullying, um problema moral: representaciones de sí mismo y desconexiones morales. **Revista Educación**, n. 373, jul./set., 2016.

TOGNETTA, L. R. P.; AVILÉS MARTINEZ, J. M.; DAUD, R. P. Respeito é bom e eu gosto? *In*: TOGNETTA, L. R. P.; MENIN, M. S. (org). **O valor do respeito**. Americana-SP: Adonis, 2017.

TOGNETTA, L. R. P.; AVILÉS MARTÍNEZ, J. M.; ROSÁRIO, P. Bullying e suas dimensões psicológicas em adolescentes. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851791030>. Acesso em: 7 maio 2018.

TOGNETTA, L. R. P.; AVILÉS MARTÍNEZ, J. M.; ROSÁRIO, P. Bullying, un problema moral: representaciones de sí mismo y desconexiones Morales. **Revista de educación**, n. 373, p. 9-34, 2016.

TOGNETTA, L. R. P.; AVILÉS MARTINÉZ, J. M.; ROSÁRIO, P.; ALONSO, N. Desengajamentos morais, autoeficácia e bullying: a trama da convivência. **Estudios e investigación em psicologia y educación**, Lisboa, v. 2, n. 1, p. 30-34, 2015.

TOGNETTA, L. R. P.; BOZZA, T. Cyberbullying: quando a violência é virtual - um estudo sobre a incidência e sua relação com as representações de si em adolescentes. *In*: GUIMARAES, Á.; PACHECO, Z. **Caderno de resumos do I Seminário Violar: Problematizando juventudes na contemporaneidade**. Campinas, SP: FE/UNICAMP. 2010.

TOGNETTA, L. R. P.; BOZZA, T. L. Cyberbullying: um estudo sobre a incidência do desrespeito no ciberespaço e suas relações com as representações que adolescentes têm de si. **Nuances**, v. 23, n. 24, p. 164-180, 2012.

TOGNETTA, L. R. P.; DAUD, R.P. Formação docente e superação do bullying: um desafio para tornar a convivência ética na escola. **Anais [...]** do Congresso Nacional de Formação de Professores e Congresso Estadual Paulista de Formação de Professores. Unesp: Águas de Lindóia, 2016. p. 3918-3929.

TOGNETTA, L. R. P.; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 49-66, jan./abr., 2006.

TOGNETTA, L. R. P.; MENIN, M. S. S. (org). **Reflexões para a Educação**. 1 ed. Americana/SP: Adonis, 2017. (Coleção: Valores Sociomorais).

TOGNETTA, L. R. P.; PEREIRA, C. D. P.; PEREIRA, C. de P.; VIEIRA, M. Be.; BERTOLOTO, R.; BONTURI, C. Bullying nas escolas públicas: pensando o fenômeno com foco no alvo. *In: GUIMARAES, Á. M.; PACHECO E ZAN, D. D. Anais [...] I Seminário Violar: Problematizando juventudes na contemporaneidade. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2010. CDROM ISSN: 2178-1028.*

TOGNETTA, L. R. P.; ROSÁRIO, P. Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, v. 24, n. 56, p. 106-137, 2013.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Estamos em conflito: eu, comigo, e com você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. *In: Escola, conflitos e violência*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Valores em crise: o que nos causa indignação?. *In: LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre, Artmed, 2008.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T., P. Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. *In: CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C.: Escola, conflitos e violências*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2008.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. *Educação. Revista do Centro de Educação*. v. 35, n. 3, p. 449-463, 2010.

TORREGO, J. C. Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de pedagogia*, n. 304, p. 22-28, 2000.

TUGENDHAT, E. *Lições sobre ética*. Petrópolis: Vozes, 1996.

TURNER, R. McConnell. Moral disengagement as a predictor of bullying and aggression: are there gender differences? *Dissertation Abstracts International Section A. Humanities and Social Sciences*, v. 69, n. 7-A, 2009.

VALE, L. G. **Desenvolvimento moral**: a generosidade sob a ótica de crianças e adolescentes. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

VALE, L. G.; ALENCAR, H. M. A generosidade em contraposição à obediência e à autoridade: juízos morais de crianças e adolescentes. *In: ROSSETTI, C. B.; ORTEGA, A. C. (orgs). Cognição, afetividade e moralidade: estudos a partir do referencial teórico de Jean Piaget*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas: Mercado das Letras, Fapesp, 2000.

VINHA, T. P. *et al.* Da escola para a vida em sociedade, o valor da convivência democrática. *In*: TOGNETTA, L. R. P.; MENIN, M. S. S. (org). **Coleção Valores Sociomora**is: reflexões para a Educação. Americana-SP: Adonis, 2017.

WACHS, S. Moral disengagement and emotional and social diffi culties in bullying and cyberbullying: differences by participant role. **Emotional & Behavioral Diffi culties**, v. 17, n. 3-4, p. 347-360, 2012.

WASSERMANN, S. **Brincadeiras sérias na escola primária**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1994.

WASSERMANN, S. O professor decide, Organização da aula centrada na capacidade de realização efetiva das crianças, Preparar as crianças para a aula que apela à sua capacidade de realização efetiva. *In*: **Brincadeiras sérias na escola primária**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget /Horizontes Pedagógicos, 1994.

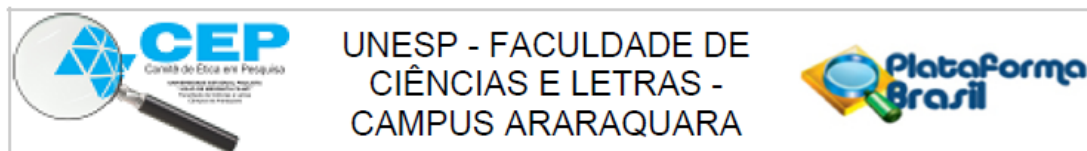
WREGGE, M. G. **Um olhar sobre o clima escolar e a intimidação**: contribuições da Psicologia Moral. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

YONEYAMA, S.; RIGBY, K. Bully/victim students & classroom climate. **Youth Studies Australia**, v. 25, n. 3, p. 34-41, 2006.



## APÊNDICES

### Apêndice A - Parecer Consubstanciado do CEP



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Adesão a Valores Morais e o Protagonismo Juvenil

**Pesquisador:** Sanderli Aparecida Bicudo Bomfim

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 65373417.0.0000.5400

**Instituição Proponente:** Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.025.943

##### Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa exploratória de caráter descritivo. Conforme apontado pela pesquisadora o presente projeto de investigação busca relacionar os temas valores morais x protagonismo juvenil, estudando-os do ponto de vista da psicologia e da educação como resposta a um fenômeno chamado bullying e suas relações com a moral (ou a falta dela).

##### Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos dessa investigação são comparar a adesão a valores morais (respeito, justiça e solidariedade) por jovens que participam de formas de protagonismo juvenil e por aqueles que não participam; e comparar a adesão ao valor do respeito em situações de bullying à adesão ao valor da solidariedade e da justiça. O instrumento utilizado será um questionário adaptado das escalas para adesão aos valores morais de Justiça, Solidariedade e Respeito organizados por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (2014).

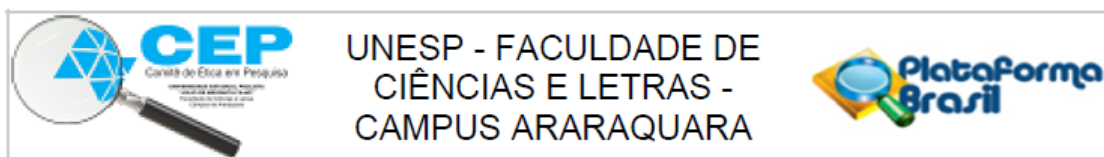
##### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora fez a análise dos riscos e apontou os benefícios da pesquisa aos participantes.

##### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresentado foi bem delineado e inclui o questionário a ser aplicado aos participantes. As questões propostas no roteiro do questionário são pertinentes à temática da pesquisa, não estão contidos termos pejorativos e que possam ser considerados invasivos.

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1  
 Bairro: CENTRO CEP: 14.800-901  
 UF: SP Município: ARARAQUARA  
 Telefone: (16)3301-6224 Fax: (16)3332-0698 E-mail: sta@fclar.unesp.br



Continuação do Parecer: 2.025.943

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisadora adequou os Termos inicialmente apresentados, direcionando o documento aos pais ou responsáveis. No mais, o modelo de TCLE está de acordo com a legislação pertinente.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pesquisadora atendeu às pendências emitidas no parecer anterior, ficando o presente protocolo sem pendências ou inadequações.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Coordenador do Comitê Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, manifesta-se, "ad referendum" do Colegiado, pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto.

O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_871849.pdf	24/03/2017 16:28:34		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_comite_sanderli_bomfim.pdf	24/03/2017 16:26:25	Sanderli Aparecida Bicudo Bomfim	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_SanderliBBomfim.pdf	24/03/2017 16:25:10	Sanderli Aparecida Bicudo Bomfim	Aceito
Brochura Pesquisa	Instrumento_Sanderli_Bomfim.pdf	24/02/2017 16:38:34	Sanderli Aparecida Bicudo Bomfim	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_COMITE_sanderli_bomfim.pdf	24/02/2017 16:09:47	Sanderli Aparecida Bicudo Bomfim	Aceito

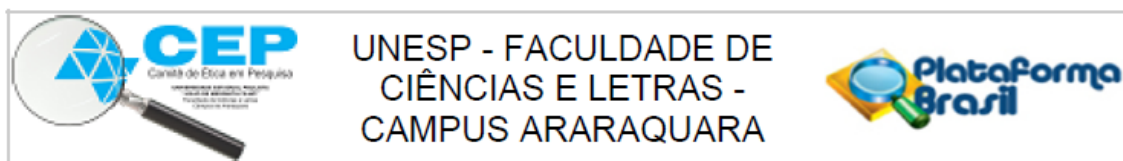
**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1  
 Bairro: CENTRO CEP: 14.800-901  
 UF: SP Município: ARARAQUARA  
 Telefone: (16)3301-6224 Fax: (16)3332-0698 E-mail: sta@fclar.unesp.br



Continuação do Parecer: 2.025.943

ARARAQUARA, 20 de Abril de 2017

---

**Assinado por:**  
**Sebastião de Souza Lemes**  
**(Coordenador)**

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1  
Bairro: CENTRO CEP: 14.800-901  
UF: SP Município: ARARAQUARA  
Telefone: (16)3301-6224 Fax: (16)3332-0698 E-mail: sta@fclar.unesp.br

## Apêndice B – Carta aos Diretores das Escolas participantes

Araraquara, 28 de maio de 2018.

**Ilmo. Diretor Sr.**

**Colégio**

Como é de seu conhecimento, temos desenvolvido em conjunto com sua escola um projeto de trabalho com a convivência ética. Neste projeto está inserido o Programa de Apoio entre Iguais, ou seja, um trabalho em que alunos do Ensino Fundamental II participam e atuam em “Equipes de Ajuda”. Trata-se de um trabalho planejado e sistematizado para que amizade, assertividade, confiança, solidariedade e respeito, dentre outros, sejam valores presentes no cotidiano das relações e que permitam dessa forma, a superação das dificuldades de convivência na escola.

Para que possamos desenvolver ainda melhor esta tarefa, os alunos responderão a um questionário contendo perguntas sobre a convivência que têm na família e na escola, os valores presentes nesse cotidiano e ainda sobre sua disposição em ajudar os colegas. Trata-se de um conjunto de investigações que nos fornecerão dados para mensurar as possibilidades de transformação nas relações na escola. São parte de um grande projeto de Pesquisa conduzido por pesquisadores do GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral, sob nossa coordenação (Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – campus de Araraquara/SP) e do professor Dr. José Maria Avilés Martínez da Universidade de Valladolid – Espanha<sup>1</sup>.

Vale ressaltar que os alunos poderão, a qualquer momento, recusar-se a participar da pesquisa sem que haja quaisquer prejuízos a ele. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. O pesquisador responsável manterá em seu poder todos os questionários aplicados, de forma a proteger e assegurar a privacidade dos participantes.

O uso desses instrumentos foi autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/UNESP sob os seguintes números CAAE 68795017.4.0000.5400; 66076917.6.0000.5400; 65373417.0.0000.5400; 66086617.6.0000.5400.

Para o colégio, esses dados nos servirão de avaliação do trabalho bem como da reorganização das estratégias de convivência na escola. Dessa forma, gostaríamos de sua colaboração para que possamos agendar as datas de aplicação destes questionários.

Para que haja conhecimento dos senhores sobre as questões apresentadas nos instrumentos, em anexo, segue uma cópia que corresponde ao mesmo questionário a ser respondido pelos alunos pela internet.

A média de tempo gasta para preenchimento dele é de 30 minutos. A coleta de dados será realizada em datas e horários previamente agendados com a equipe de gestão de cada escola, de maneira que ocorra quando for mais conveniente à instituição e aos participantes e somente após a autorização dos senhores. Todos os combinados sobre acesso à plataforma em

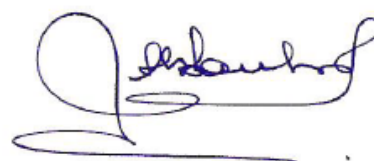
---

<sup>1</sup> Participam dessa pesquisa alunos de redes públicas e particulares do Estado de São Paulo em que estamos implantando, como em sua escola, esse sistema de apoio entre iguais e da Espanha, em que as Equipes de Ajuda também são desenvolvidas.

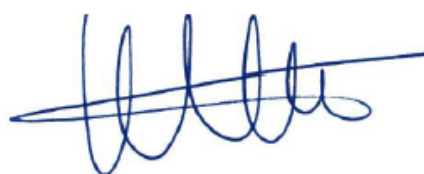
que se encontram os questionários on line serão combinados previamente entre os senhores e um pesquisador de nossa equipe.

Por acreditarmos na importância desse estudo e na necessidade de que universidade e comunidade sejam parceiras na iniciativa do diagnóstico e estudo da realidade, esperamos contar com sua colaboração a qual, desde já agradecemos imensamente.

Atenciosamente,



Profa. Dra. Luciene Tognetta



Prof. Dr. José Maria Avilés Martínez

Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

Departamento de Psicologia da Educação - Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara/SP

Rod. Araraquara-Jaú, Km 1, s/n - Machado, Araraquara - SP, 14800-901

e-mail: [lrpaulino@uol.com.br](mailto:lrpaulino@uol.com.br)

## Apêndice C - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados Pais e/ou Responsáveis,

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado a participar da pesquisa: “**Adesão a valores morais e o protagonismo juvenil**”. Diante dos altos índices da incidência de violência e de bullying no ambiente escolar, algumas escolas implantaram Sistemas de Apoio entre pares, através das Equipes de Ajuda, como uma forma de melhorar a convivência entre os alunos. Esta pesquisa tem o objetivo de colaborar na reflexão sobre a necessidade e urgência de se implantar o protagonismo juvenil nas escolas, como mais um espaço de construção de valores e também como uma estratégia de melhora na convivência.

Essa pesquisa será realizada em diferentes escolas de Ensino Fundamental II, que contam com a implantação das Equipes de Ajuda e em instituições que não as tem e sua participação não é obrigatória. Nosso objetivo é pesquisar sobre as fontes desse problema de convivência, bem como buscar mecanismos para a superação do Bullying na escola.

A participação de seu (sua) filho (a) nessa pesquisa consistirá em responder a um questionário composto de duas partes: uma contendo questões caracterizando o perfil dos respondentes e outra com 12 questões na forma de pequenas histórias sobre os valores, nas quais deverá ser assinalada apenas uma resposta. A pesquisa será realizada na escola, em sala de aula, com o questionário impresso, cujo dia para aplicação será agendado com antecedência, junto a direção da Escola e com o professor que estiver na sala.

Você tem liberdade de recusar a participação de seu (sua) filho (a) e ainda o recusar participar em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e/ou de seu filho com a Escola ou com qualquer professor. No entanto, solicitamos a colaboração de seu/sua filho/a para completar o questionário corretamente, para podermos obter um resultado mais completo para a referida pesquisa.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios da ética nas pesquisas com Seres Humanos conforme resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade ou integridade física, embora haja a possibilidade de, em algum momento, sentir-se desconfortável ou embaraçado(a) / envergonhado(a). Por qualquer ocorrência que possa resultar em danos ao participante, se necessário, o mesmo será indenizado. Além disso, o pesquisador responsável coloca-se à disposição para prestar os devidos esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa e acompanhará a aplicação do questionário, de forma a solucionar possíveis dúvidas que possam surgir.

Ao participar da pesquisa você, nem tampouco seu (sua) filho (a), não terão nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as questões relativas a qualidade da convivência na Escola. Vocês não terão nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. No entanto, caso qualquer participante tenha alguma despesa não prevista, em decorrência da participação, ele será integralmente ressarcido.

As informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, e asseguramos o sigilo sobre a participação de seu (sua) filho (a). Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. O pesquisador responsável manterá em seu poder todos os questionários aplicados, de forma a proteger e assegurar a privacidade dos participantes. Os questionários serão identificados com um código e não com o nome de seu (sua) filho (a). Somente os pesquisadores terão conhecimento dos dados.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Pesquisadora: Sanderli Aparecida Bicudo Bomfim<sup>1</sup>

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Tognetta

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara,  
Departamento de Psicologia da Educação. Rodovia Araraquara-Jaú km 01, Bairro dos Machados, 14800901 -  
Araraquara, SP – Brasil. Contato telefônico: (19) 974103968 / E-mail: [sanderli.bicudo@gmail.com](mailto:sanderli.bicudo@gmail.com)

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu (minha) filho (a) na pesquisa. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto o interesse em meu (minha) filho (a) participar da pesquisa, colaborando com ela. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: [comitedeetica@fclar.unesp.br](mailto:comitedeetica@fclar.unesp.br).**

Local e data

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa ou do Responsável Legal <sup>2</sup>

<sup>1</sup> O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

<sup>2</sup> O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

## Apêndice D – Instrumento

<i>Sobre você:</i>	
Sexo: _____	Sua idade é _____
Escola: _____	Série: _____
Participa das Equipes de Ajuda: ( ) Sim ( ) Não	

O questionário a seguir permite que você responda de acordo com o que pensa e vivencia de fato. Ele é um questionário **anônimo, secreto e individual**, por isso lhe pedimos que o responda com sinceridade e dizendo exatamente o que você pensa ou sente. Este questionário **não é um teste nem um exame e por isso não há respostas erradas.**

### PARTE 1 – VOCÊ E SEUS COLEGAS...

1. Assinale **uma das alternativas** para responder à pergunta: você já foi agredido, maltratado, humilhado na frente dos outros, ameaçado ou caçoado por algum(a) colega na escola? Com que frequência isso aconteceu ou tem acontecido nos últimos 3 meses?

- ( ) não, nunca aconteceu
- ( ) sim, uma única vez já aconteceu
- ( ) sim, uma ou duas vezes por semana aconteceu ou tem acontecido
- ( ) sim, mais de duas vezes na semana aconteceu ou tem acontecido
- ( ) sim, todos os dias tem acontecido isso

2- Assinale **uma das alternativas** para responder à pergunta: você já intimidou, tirou sarro de alguém para irritá-lo, maltratou, humilhou ou ameaçou algum colega? Com que frequência isso aconteceu ou tem acontecido nos últimos 3 meses?

- ( ) não, nunca aconteceu
- ( ) sim, uma única vez aconteceu
- ( ) sim, uma ou duas vezes por semana aconteceu ou tem acontecido
- ( ) sim, mais de duas vezes na semana aconteceu ou tem acontecido
- ( ) sim, todos os dias tem acontecido

3- Assinale **uma das alternativas** para responder à pergunta: Você já viu alguém que é ou que tenha sido insultado, agredido, ameaçado, maltratado, intimidado, caçoado com apelidos pejorativos em sua escola? Com que frequência você presenciou essas cenas nos últimos 3 meses?

- ( ) não, nunca vi ninguém sendo humilhado ou maltratado por um colega
- ( ) sim, uma única vez isso aconteceu
- ( ) sim, uma ou duas vezes por semana aconteceu ou tem acontecido
- ( ) sim, mais de duas vezes na semana aconteceu ou tem acontecido
- ( ) sim, todos os dias tem acontecido

### PARTE 2 – SOBRE COMO RESOLVER OS PROBLEMAS



Leia as histórias abaixo e a seguir assinale APENAS UMA alternativa, aquela que seja mais adequada para responder à pergunta realizada.

1 - Artur viveu no Japão desde os seus 3 anos e agora está de volta ao Brasil. Na escola em que estuda, alguns alunos zombam dele pedindo para ele falar palavras engraçadas na frente das meninas. O que você acha que as meninas devem fazer?

(P1) Pedir para os meninos pararem, porque este tipo de brincadeira é coisa de criança.

(P3) Pedir para os meninos pararem, porque isso humilha o colega.

(C2) Ficar na sua; quanto mais se reage nessa situação, pior é para o colega.

(P2) Contar para a professora ou para a diretora, porque a regra da escola é respeitar a todos.

(C1) Armar uma situação parecida com eles para verem como é bom.

2- Na sala da professora Teresa, há alguns alunos bastante comportados e estudiosos e outros, do "fundão", que conversam muito e atrapalham a aula. Quando surgem dúvidas, a professora deve:

(P2) dar atenção igual para todos, porque essa é a regra da escola.

(P3) tratar os alunos da mesma forma, porque todos merecem igual atenção.

(C1) dar menos atenção aos alunos do fundão, afinal eles atrapalham a aula.

(C2) dar mais atenção aos alunos da frente que respeitam as regras e são mais estudiosos.

(P1) tratar todos da mesma forma para evitar problemas com os alunos.

3- Na escola Água Branca, uma das regras vigentes é de que todos devem trazer seu próprio material. Num dia de atividade de pintura com giz de cera, Carmem, que ainda não havia podido comprar seu material, pediu emprestados alguns lápis a seu colega Eduardo, que recusou de forma agressiva. Carmem solicitou o auxílio da professora, mas esta ficou em dúvida sobre como agir, já que a regra da escola exige que todos tenham o seu material. O que você acha que a professora deveria fazer?

(P3) Rever com os alunos o que fazer quando esquecem materiais e como podem se ajudar nesses casos.

(C1) Dizer à Carmem que deve assumir o que faz: deveria ter trazido seu próprio material.

(P2) Pedir ao Eduardo que seja gentil com Carmem emprestando o material naquele dia.

(C2) Dizer à Carmen que Eduardo não é obrigado a lhe emprestar nada; a regra é cada um com suas coisas.

(P1) Para evitar discussões, emprestar o material da classe à Carmem.

4- Marta foi ao shopping e ao chegar viu um rapaz sem nenhuma deficiência visível estacionar o carro em uma vaga que era destinada a portadores de deficiência. O que Marta deveria fazer?

(P2) Conversar com o rapaz dizendo que ele não poderia estacionar naquela vaga porque é contra a lei.

(C1) Ignorar, se ela reclamasse acabaria arranjando confusão, afinal isto é típico de pessoas mal educadas e que querem sempre levar vantagem.

(P3) Dizer ao rapaz que aquela vaga é destinada a pessoas com deficiência que precisam de tratamento diferenciado.

(C2) Ignorar, havia outras vagas para deficientes disponíveis e cabe aos seguranças do shopping fiscalizar, não a ela.

(P1) Alertar o segurança. Assim, ela não corre o risco de ser mal interpretada por ele.

5- Roberta é a melhor aluna da classe e se considera melhor que os demais. Luiza vê Roberta sendo agredida por outra menina na saída da escola. Luiza filma a cena em seu celular e envia o vídeo para sua amiga Jane, pedindo que poste anonimamente na internet. O que Jane deveria fazer?

(C2) Postar o vídeo, afinal elas brigaram em público e todo mundo coloca essas coisas na internet hoje em dia.

(P2) Não postar o vídeo e entregar para a direção da escola tomar providências de forma a evitar novas brigas.

(C1) Postar o vídeo, pois quem sabe assim a Roberta aprenderia a ser menos arrogante.

(P1) Não postar o vídeo, pois se alguém descobrisse que tinha sido ela que postou poderia ser punida.

(P3) Não postar o vídeo, pois essa atitude humilharia a Roberta.

6- Durante o intervalo, na fila da cantina, Manoel esbarra sem querer em um colega de classe e derruba o lanche dele. O colega começa a xingá-lo, dizendo que ele é um "nerd" desastrado, desengonçado e só atrapalha. Sua professora viu o que ocorreu. O que ela deve fazer?

(P2) Conversar com os dois alunos, dizendo que não devem brigar, e deixar claro que esta atitude não é esperada dos alunos da escola..

(C2) Mandar um bilhete aos pais para mostrar o problema e pedir que tomem providências sobre seus filhos.

(P1) Conversar com os dois alunos e pedir que resolvam entre eles, afinal não são mais crianças.

(C1) Repreender o que derrubou o lanche e dar uma advertência ao que xingou.

(P3) Conversar com os dois, ajudando-os a encontrar uma solução para o conflito.

7- Está terminando o recreio quando Gonçalo, um amigo de Hélio, lhe diz que precisa muito conversar, pois está com problemas em casa. Hélio sabe que não pode entrar atrasado na aula e sabe também que depois da aula não terá tempo para conversar com seu amigo. Então, Hélio deveria:

- (P1) ficar com Gonçalo para não perder a amizade do amigo.
- (P2) ficar com Gonçalo, porque ele é seu amigo.
- (C2) ir para a aula, porque a regra é clara: não se pode entrar atrasado.
- (P3) ficar com Gonçalo, pois ele deve estar passando por alguma dificuldade.
- (C1) Ir para a aula, pois se atrasar, será advertido.

8- Igor cometeu pequenos delitos, está em Liberdade Assistida, e foi matriculado em uma escola pública. Os alunos da sua classe conversaram e acharam que é melhor evitá-lo, mas Gustavo está em dúvida sobre o que fazer. Então ele deve:

- (P2) conversar com Igor, pois a escola tem como regra acolher todos os novos alunos.
- (C1) afastar-se de Igor, para não perder a amizade de seus colegas de classe.
- (P3) conversar com Igor, pois ele merece uma segunda chance.
- (P1) conversar com Igor, pois às vezes os colegas também não são legais com Gustavo.
- (C2) afastar-se de Igor, pois foi o combinado entre os colegas de classe.

9- O professor Mauro recebe uma resposta malcriada de um aluno. O professor ordena que o aluno saia imediatamente. O aluno se recusa. Se você fosse esse professor, sua atitude seria:

- (C2) levar o caso à direção da escola, pois é responsabilidade dela decidir o que fazer.
- (P1) conversar com o aluno, para evitar maiores complicações futuras.
- (P3) conversar com o aluno após a aula e combinar as consequências, caso isso volte a acontecer.
- (P2) conversar com o aluno, pois é isso que a maior parte dos professores costuma fazer nesse caso.
- (C1) dar uma advertência ao aluno, pois foi agredido verbalmente.

10- Adriano vivia zoando seus colegas e um dia caiu e quebrou a perna jogando futebol. A professora Telma é exigente e no dia da prova pede que os alunos tragam os livros para consulta. Como Adriano está usando muletas, tem dificuldade para carregá-los. O que os colegas deveriam fazer?

- (P2) Carregar os livros, pois isto é sinal de boa educação.
- (C2) Deixar que ele peça ajuda, pois ele vive zoando os colegas.
- (C1) Deixar que ele peça ajuda, pois é um problema dele.
- (P1) Carregar os livros, assim não seriam vistos como alunos vingativos.

(P3) Carregar os livros, Adriano precisa de ajuda neste momento.

11-Na classe de Amanda alguns alunos chamam Luciana de “bruxa”, porque ela vive com os cabelos sujos e embaraçados. O que Amanda deve fazer?

(P2) Ajudar a Luciana ensinando-a a se cuidar melhor, pois assim não será mais alvo de gozações.

(C1) Ignorar, porque se ela defender Luciana provavelmente os colegas também implicarão com ela.

(P3) Conversar com os colegas, deixando claro que não se pode discriminar ninguém dessa forma.

(P1) Contar para a professora o que estes alunos estão fazendo para que sejam advertidos.

(C2) Ignorar, porque Luciana não pode vir para a escola com aquela aparência.

12-Junior estava na fila do cinema e Bruno cortou a fila na frente dele, sem que ele percebesse. Betina, amiga de Junior e de Bruno, estava passando e viu Bruno furando a fila. O que ela deveria fazer?

(C1) Nada, afinal ela só estava passando e não tinha nada com isto.

(P2) Contar ao Junior, porque a atitude de Bruno não foi correta.

(C2) Nada, porque isso sempre acontece e ela não gostava de arrumar confusão.

(P1) Contar para o Junior, afinal ele era seu amigo e estava esperando há um tempão.

(P3) Dizer ao Bruno que não era justo furar a fila e que deveria ir para o final como todos.

**Apêndice E – Tabela: Associação entre grupos e adesão ao respeito, a justiça e a solidariedade**

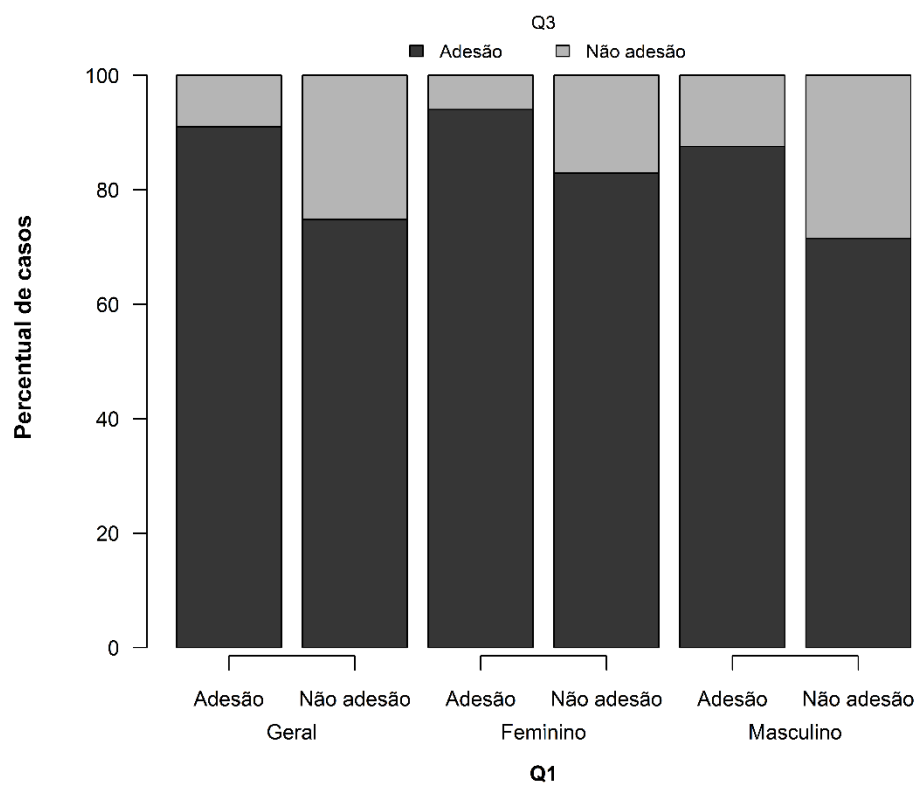
Categorias das respostas	Grupos pesquisados			Valor-p
	Alunos das EAs de escolas com SAI (n=120)	Alunos não membros das EAs de escolas com SAI (n=1125)	Alunos de escolas sem EAs (n=1062)	
<i>Q1 – Respeito com bullying</i>				
C1	3 (2,5%)	87 (7,73%)	77 (7,25%)	<0,01
C2	9 (7,5%)	47 (4,18%)	39 (3,67%)	
P1	23 (19,17%)	290 (25,78%)	218 (20,53%)	
P2	20 (16,67%)	228 (20,27%)	361 (33,99%)	
P3	65 (54,17%)	473 (42,04%)	367 (34,56%)	
<i>Q2 – Justiça</i>				
C1	11 (9,17%)	137 (12,18%)	113 (10,64%)	<0,01
C2	20 (16,67%)	169 (15,02%)	108 (10,17%)	
P1	14 (11,67%)	160 (14,22%)	235 (22,13%)	
P2	20 (16,67%)	233 (20,71%)	177 (16,67%)	
P3	55 (45,83%)	426 (37,87%)	429 (40,4%)	
<i>Q3 – Solidariedade</i>				
C1	4 (3,33%)	75 (6,67%)	73 (6,87%)	0,46
C2	4 (3,33%)	63 (5,6%)	50 (4,71%)	
P1	18 (15%)	177 (15,73%)	192 (18,08%)	
P2	40 (33,33%)	380 (33,78%)	337 (31,73%)	
P3	54 (45%)	430 (38,22%)	410 (38,61%)	
<i>Q4 – Respeito sem bullying</i>				
C1	6 (5%)	81 (7,2%)	65 (6,12%)	<0,01
C2	3 (2,5%)	79 (7,02%)	26 (2,45%)	
P1	42 (35%)	359 (31,91%)	359 (33,8%)	
P2	21 (17,5%)	241 (21,42%)	288 (27,12%)	
P3	48 (40%)	365 (32,44%)	324 (30,51%)	
<i>Q5 – Respeito com bullying</i>				
C1	0 (0%)	42 (3,73%)	37 (3,48%)	<0,01
C2	1 (0,83%)	29 (2,58%)	19 (1,79%)	
P1	2 (1,67%)	58 (5,16%)	45 (4,24%)	
P2	86 (71,67%)	706 (62,76%)	801 (75,42%)	
P3	31 (25,83%)	290 (25,78%)	160 (15,07%)	
<i>Q6 – Justiça</i>				
C1	4 (3,33%)	64 (5,69%)	67 (6,31%)	0,17
C2	3 (2,5%)	78 (6,93%)	86 (8,1%)	
P1	12 (10%)	118 (10,49%)	106 (9,98%)	
P2	21 (17,5%)	256 (22,76%)	235 (22,13%)	
P3	80 (66,67%)	609 (54,13%)	568 (53,48%)	
<i>Q7 – Solidariedade</i>				

C1	4 (3,33%)	97 (8,62%)	83 (7,82%)	<0,01
C2	7 (5,83%)	139 (12,36%)	180 (16,95%)	
P1	1 (0,83%)	60 (5,33%)	47 (4,43%)	
P2	10 (8,33%)	112 (9,96%)	91 (8,57%)	
P3	98 (81,67%)	717 (63,73%)	661 (62,24%)	
<i>Q8 – Respeito sem bullying</i>				
C1	0 (0%)	55 (4,89%)	37 (3,48%)	<0,01
C2	3 (2,5%)	40 (3,56%)	24 (2,26%)	
P1	6 (5%)	114 (10,13%)	110 (10,36%)	
P2	19 (15,83%)	233 (20,71%)	298 (28,06%)	
P3	92 (76,67%)	683 (60,71%)	593 (55,84%)	
<i>Q9 – Justiça</i>				
C1	30 (25%)	200 (17,78%)	210 (19,77%)	<0,01
C2	11 (9,17%)	284 (25,24%)	268 (25,24%)	
P1	16 (13,33%)	233 (20,71%)	240 (22,6%)	
P2	6 (5%)	88 (7,82%)	84 (7,91%)	
P3	57 (47,5%)	320 (28,44%)	260 (24,48%)	
<i>Q10 – Solidariedade</i>				
C1	5 (4,17%)	71 (6,31%)	52 (4,9%)	<0,01
C2	6 (5%)	147 (13,07%)	89 (8,38%)	
P1	1 (0,83%)	67 (5,96%)	64 (6,03%)	
P2	16 (13,33%)	256 (22,76%)	316 (29,76%)	
P3	92 (76,67%)	584 (51,91%)	541 (50,94%)	
<i>Q11 – Respeito com bullying</i>				
C1	1 (0,83%)	56 (4,98%)	45 (4,24%)	<0,01
C2	1 (0,83%)	28 (2,49%)	15 (1,41%)	
P1	13 (10,83%)	198 (17,6%)	217 (20,43%)	
P2	22 (18,33%)	297 (26,4%)	292 (27,5%)	
P3	83 (69,17%)	546 (48,53%)	493 (46,42%)	
<i>Q12 – Respeito sem bullying</i>				
C1	12 (10%)	112 (9,96%)	77 (7,25%)	<0,01
C2	4 (3,33%)	77 (6,84%)	52 (4,9%)	
P1	8 (6,67%)	170 (15,11%)	123 (11,58%)	
P2	15 (12,5%)	223 (19,82%)	269 (25,33%)	
P3	81 (67,5%)	543 (48,27%)	541 (50,94%)	

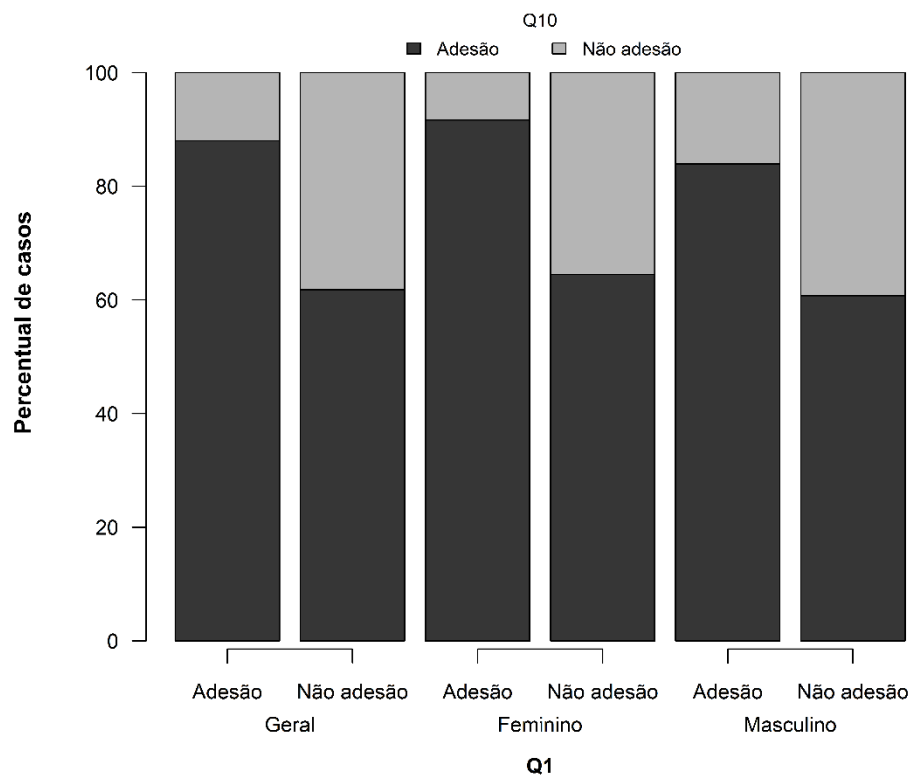
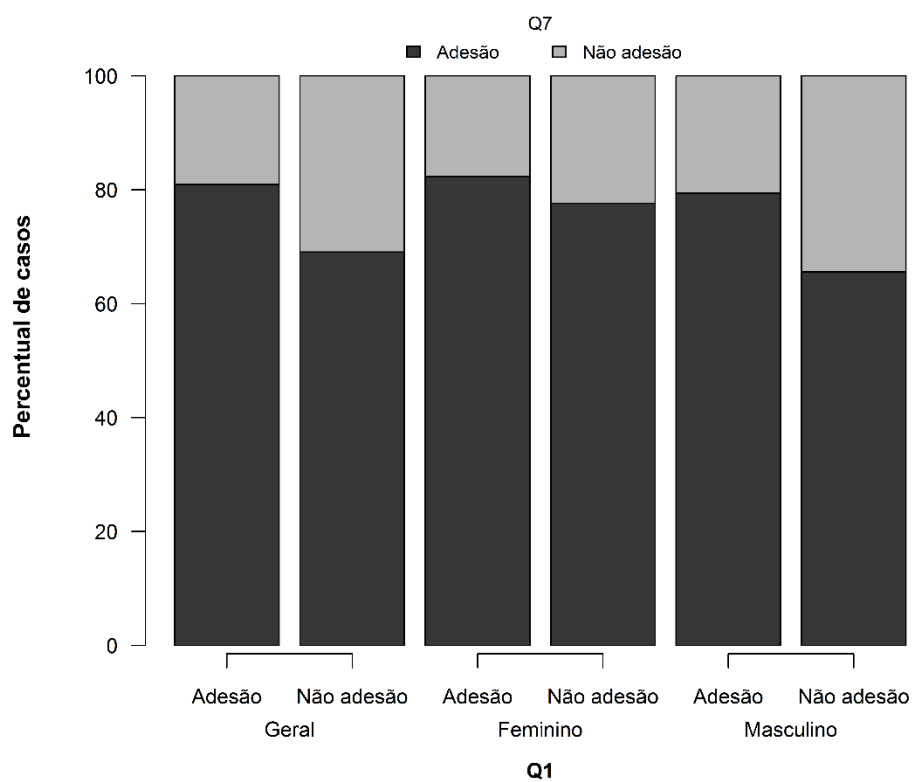
Apêndice F – Tabela: Associação entre gênero e adesão aos valores

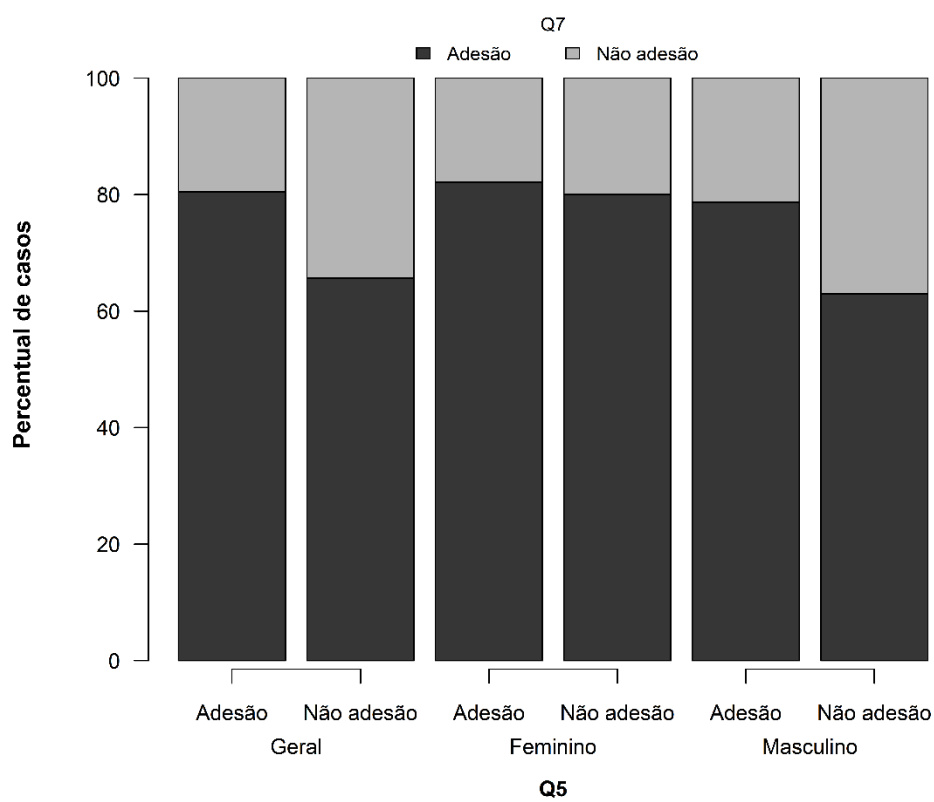
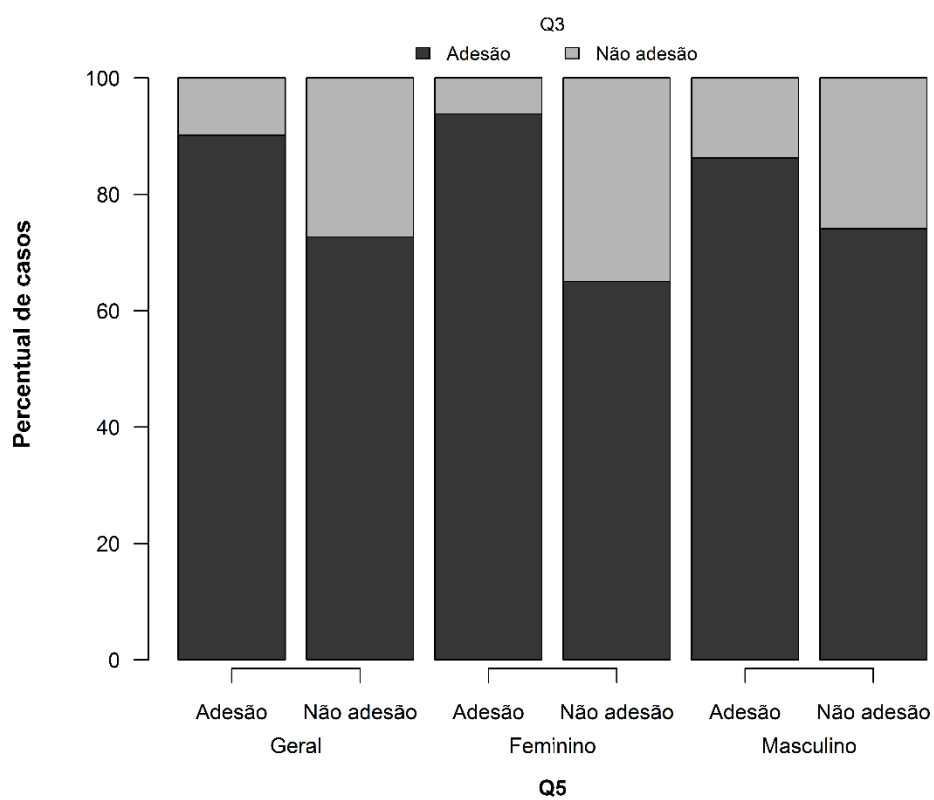
Questão / Adesão em P3 e não adesão em P3	Sexo		Valor-p
	Feminino (n=1265)	Masculino (n=1248)	
<b>Q1 – Respeito com bullying</b>			
adesão	1189 (94%)	1062 (85,1%)	<0,01
não adesão	76 (6%)	186 (14,9%)	
<b>Q2 – Justiça</b>			
adesão	996 (78,7%)	959 (76,8%)	0,25
não adesão	269 (21,3%)	289 (23,2%)	
<b>Q3 – Solidariedade</b>			
adesão	1181 (93,4%)	1063 (85,2%)	<0,01
não adesão	84 (6,6%)	185 (14,8%)	
<b>Q4 – Respeito sem bullying</b>			
adesão	1160 (91,7%)	1093 (87,6%)	<0,01
não adesão	105 (8,3%)	155 (12,4%)	
<b>Q5 – Respeito com bullying</b>			
Adesão	1245 (98,4%)	1140 (91,4%)	<0,01
não adesão	20 (1,6%)	108 (8,7%)	
<b>Q6 – Justiça</b>			
Adesão	1158 (91,5%)	1053 (84,4%)	<0,01
não adesão	107 (8,5%)	195 (15,6%)	
<b>Q7 – Solidariedade</b>			
Adesão	1038 (82,1%)	965 (77,3%)	<0,01
não adesão	227 (17,9%)	283 (22,7%)	
<b>Q8 – Respeito sem bullying</b>			
Adesão	1232 (97,4%)	1122 (89,9%)	<0,01
não adesão	33 (2,6%)	126 (10,1%)	
<b>Q9 – Justiça</b>			
adesão	841 (66,5%)	669 (53,6%)	<0,01
não adesão	424 (33,5%)	579 (46,4%)	
<b>Q10 – Solidariedade</b>			
adesão	1139 (90%)	1004 (80,5%)	<0,01
não adesão	126 (10%)	244 (19,6%)	
<b>Q11 – Respeito com bullying</b>			
adesão	1225 (96,8%)	1142 (91,5%)	<0,01
não adesão	40 (3,2%)	106 (8,5%)	
<b>Q12 – Respeito sem bullying</b>			
adesão	1125 (88,9%)	1054 (84,5%)	<0,01
não adesão	140 (11,1%)	194 (15,5%)	

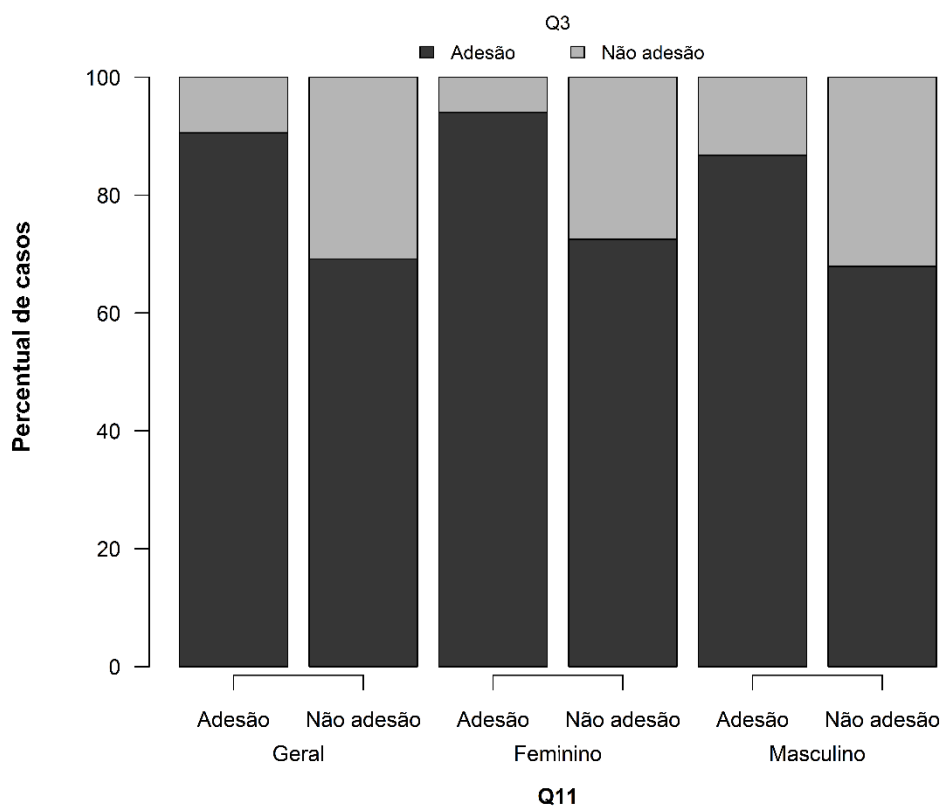
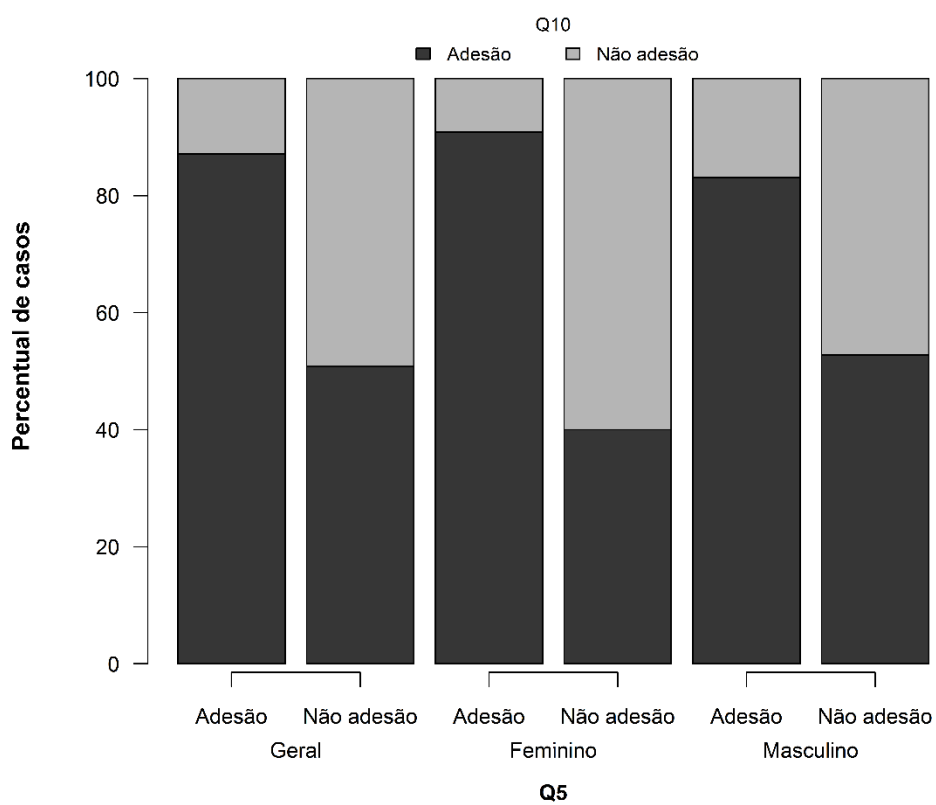
**Apêndice G** – Gráficos de comparação entre a adesão ao respeito em situações com bullying e a solidariedade

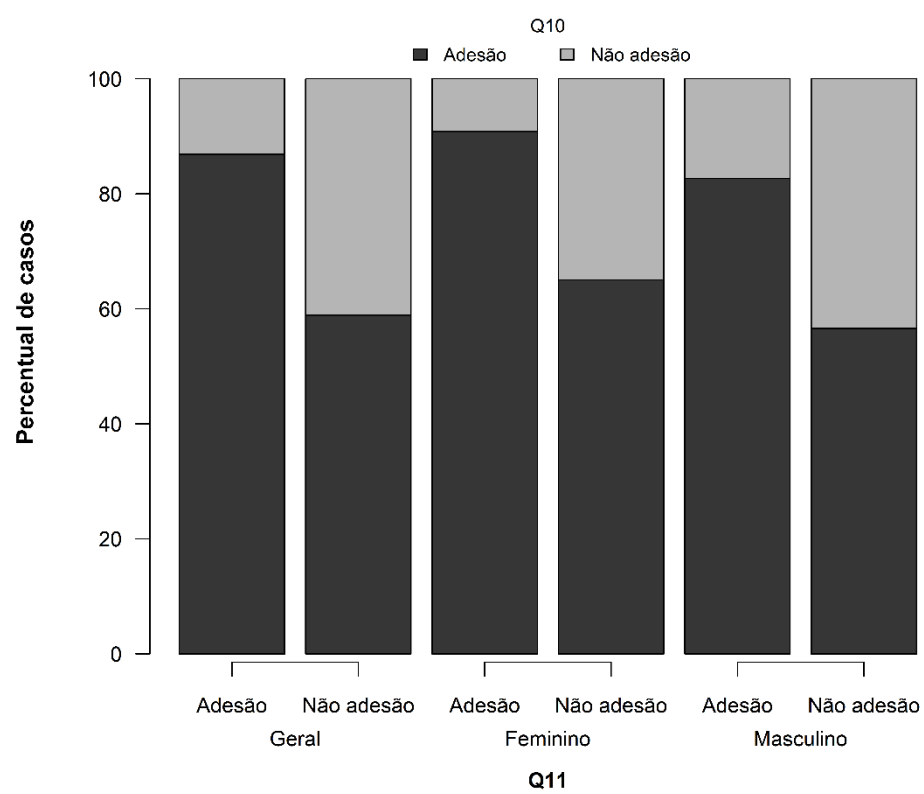
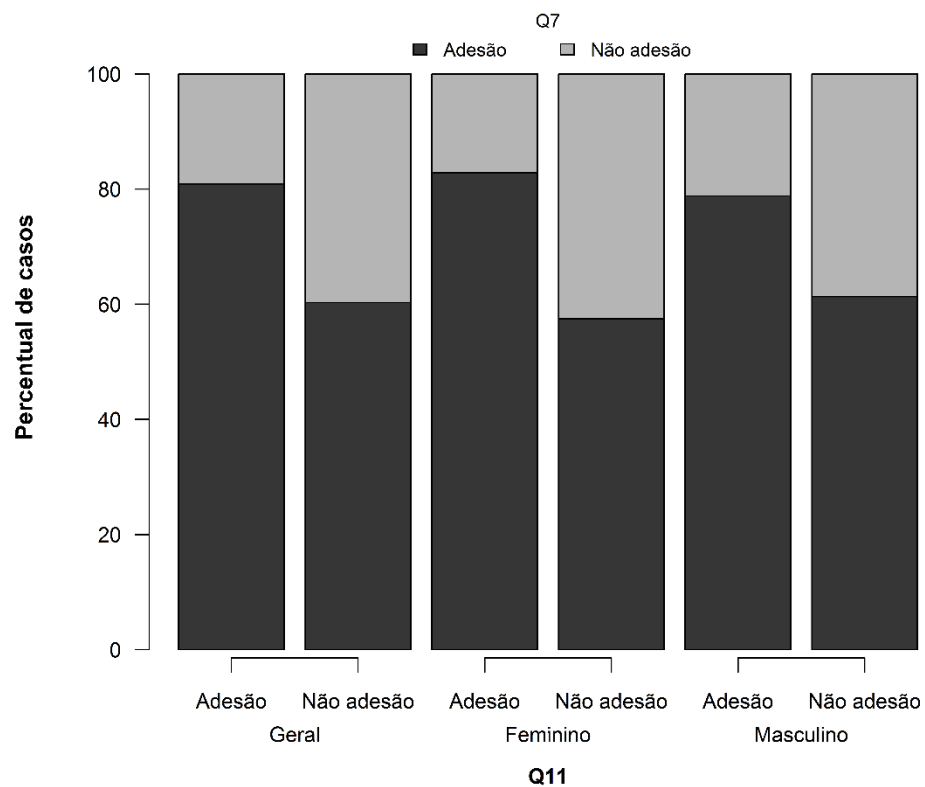




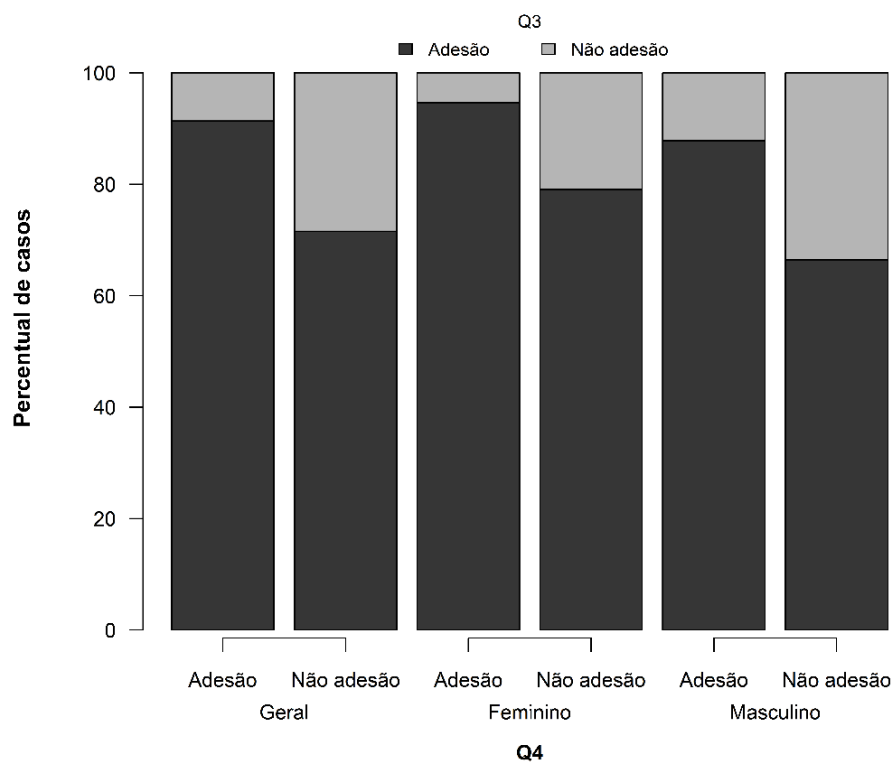


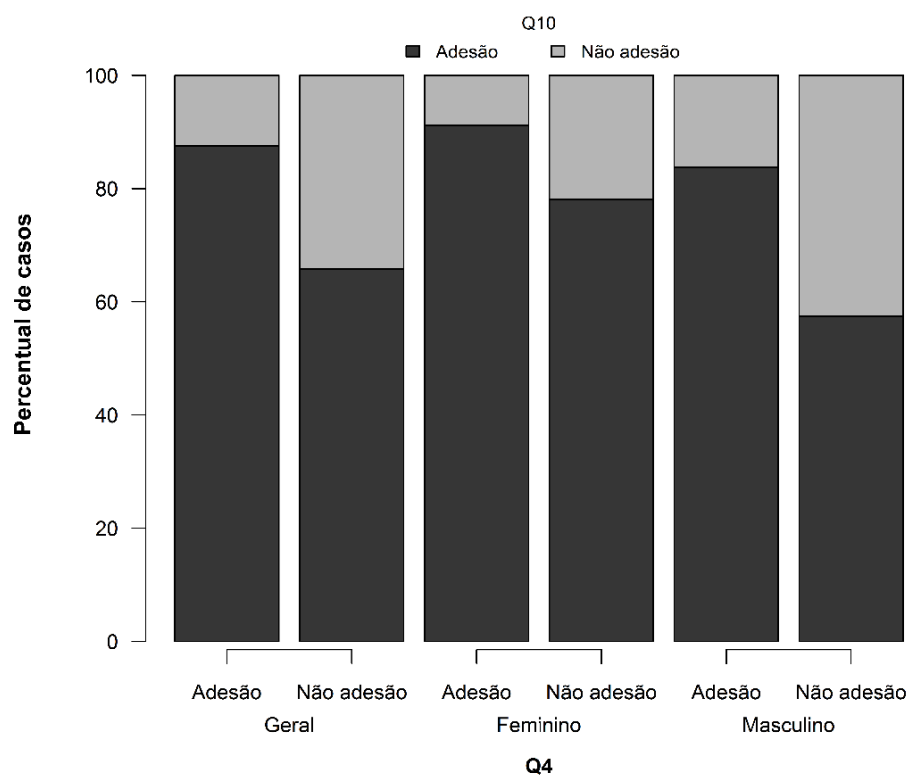
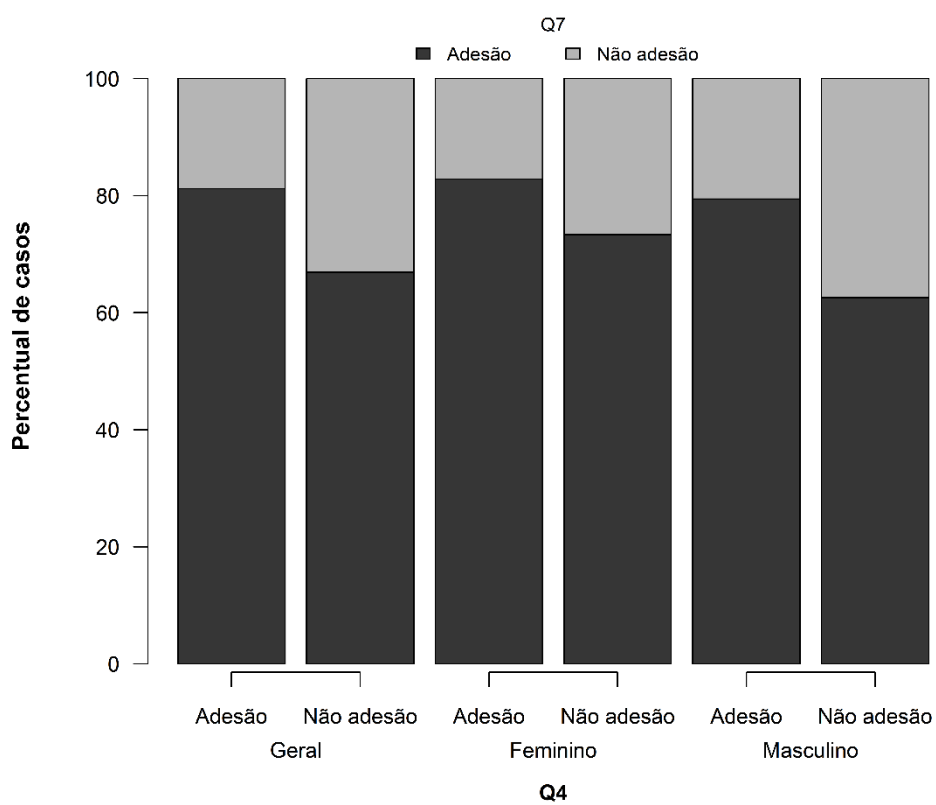


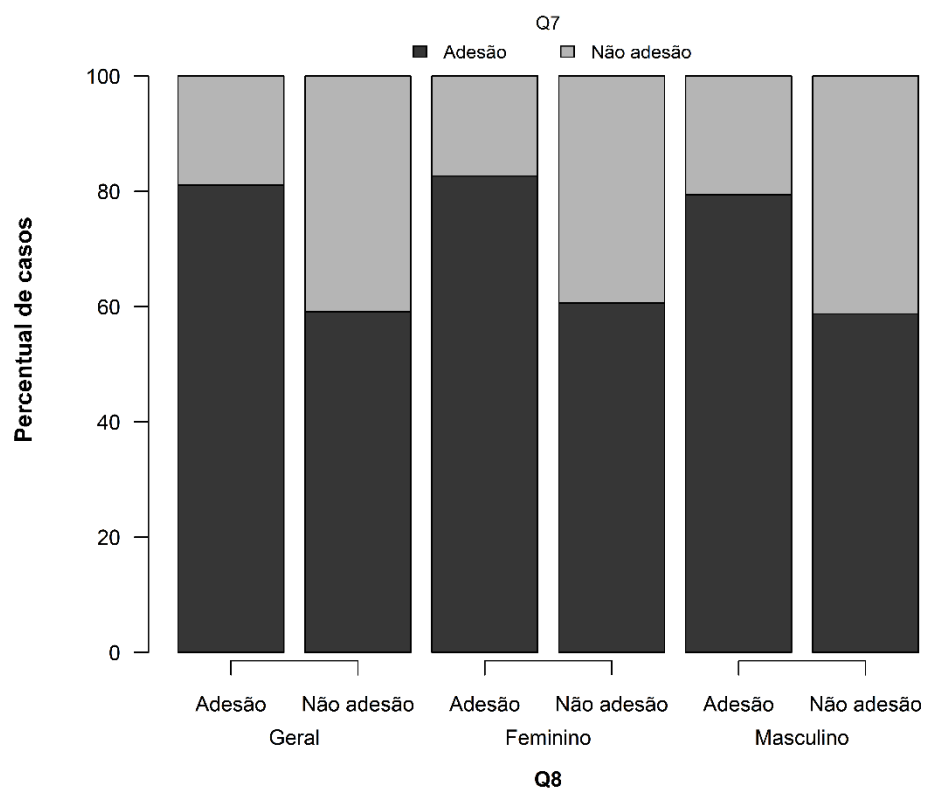
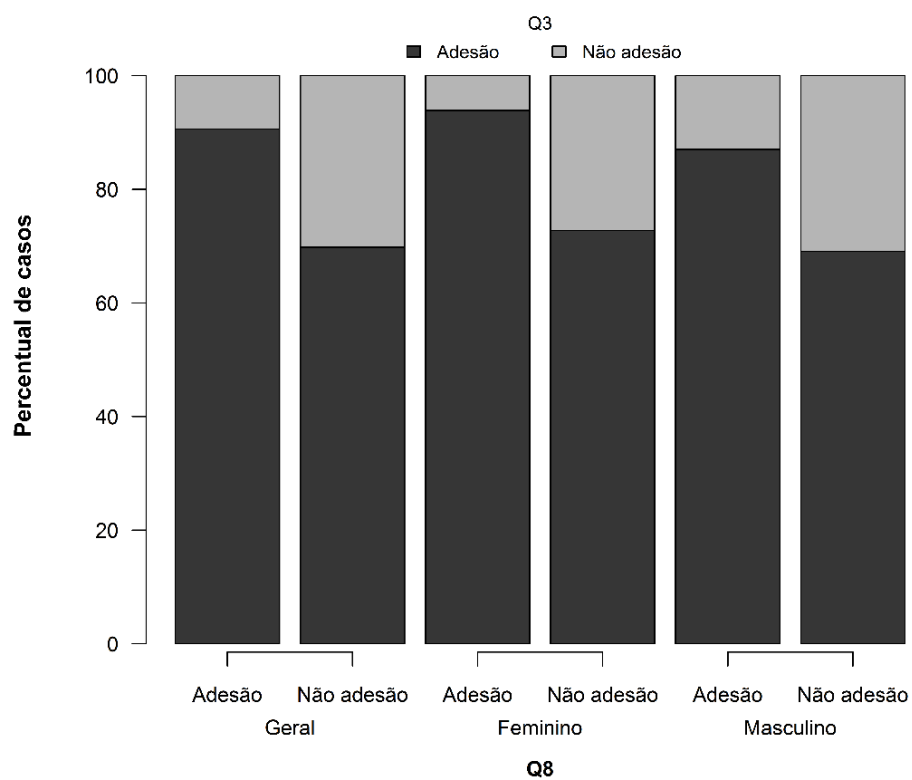


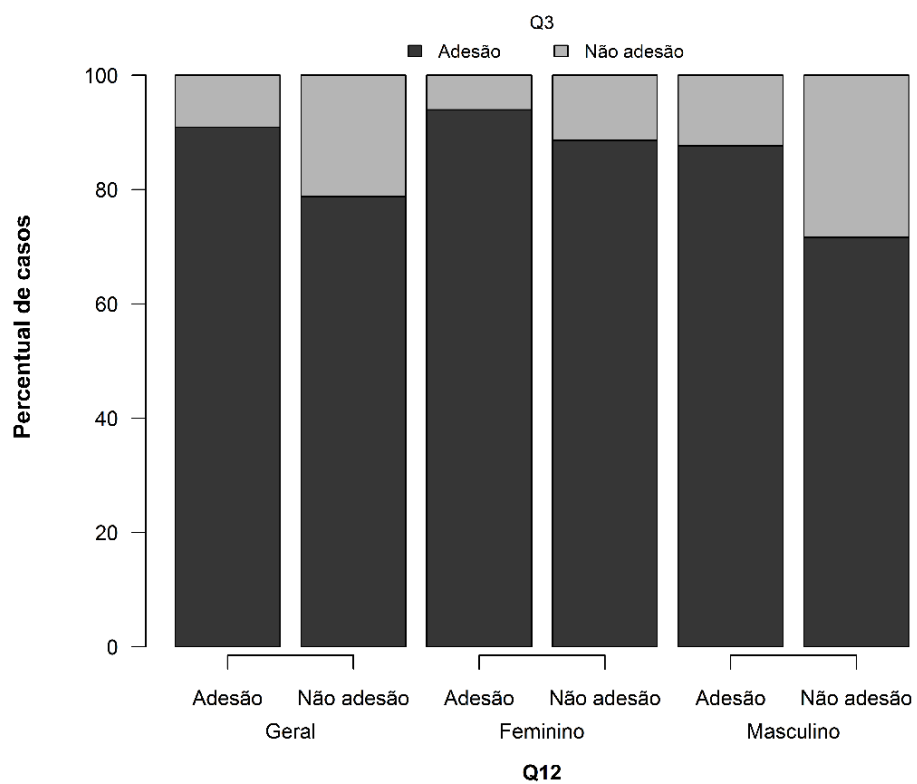
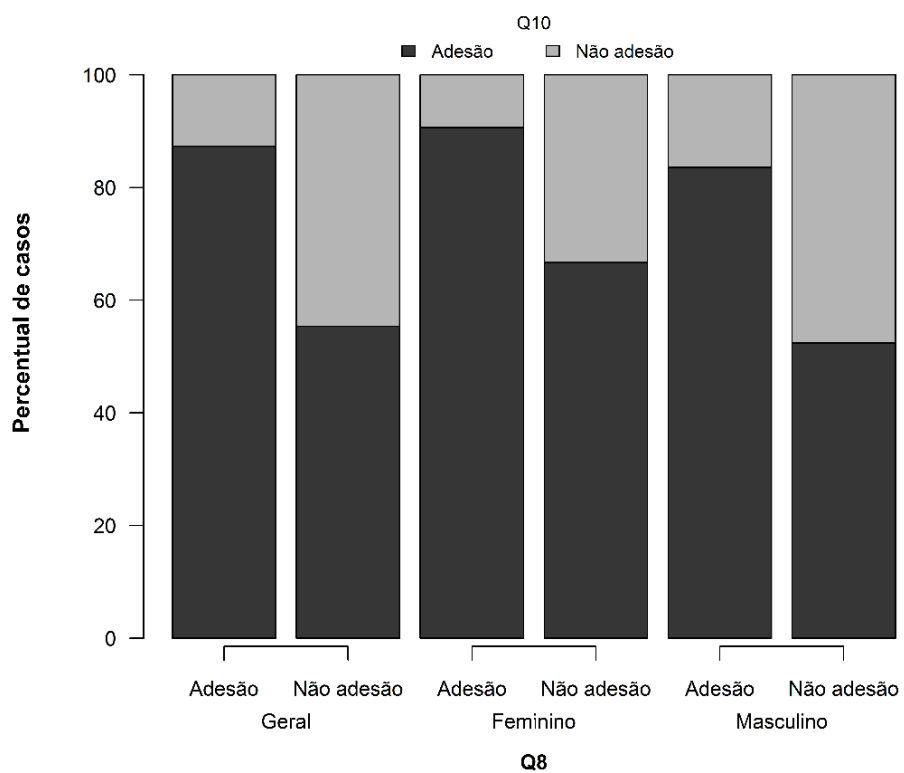


**Apêndice H – Gráficos de comparação entre a adesão ao respeito em situações sem bullying e a solidariedade**

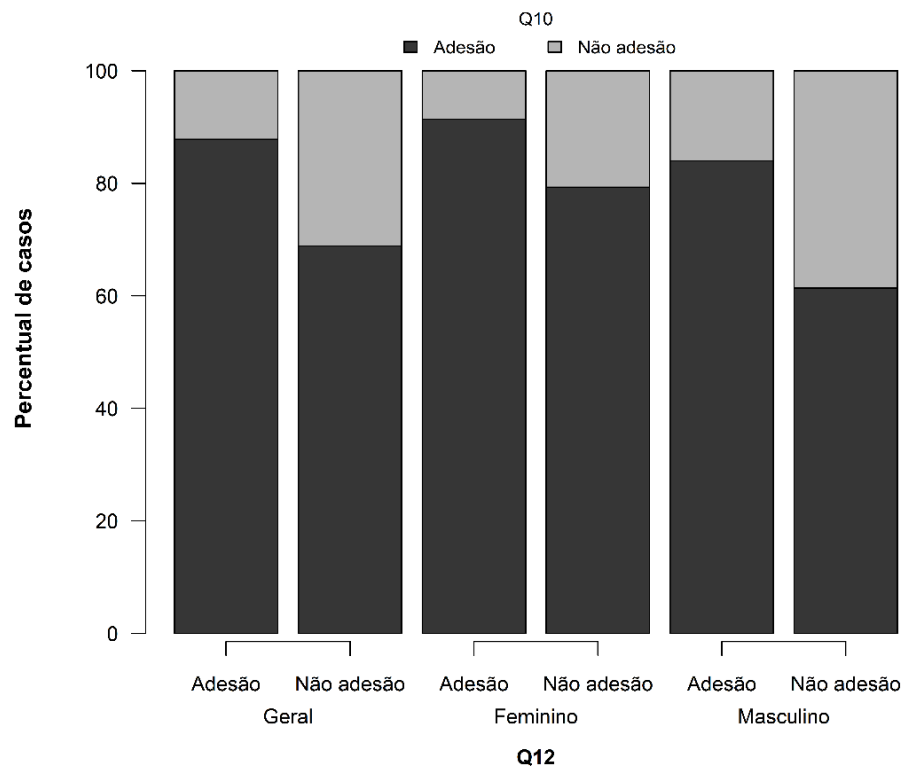
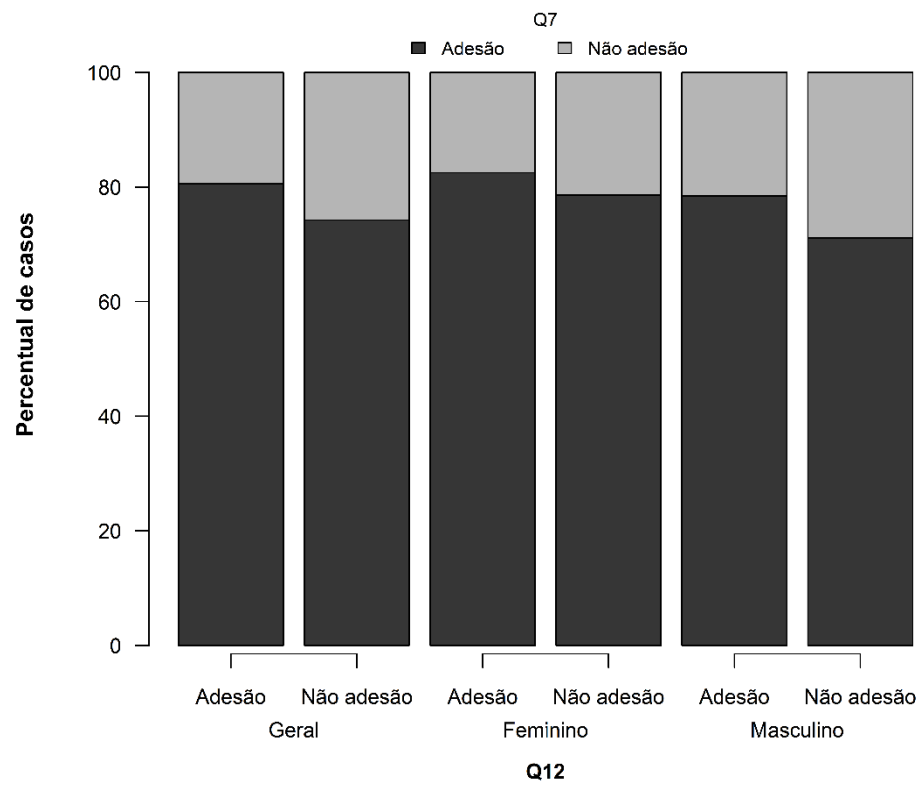




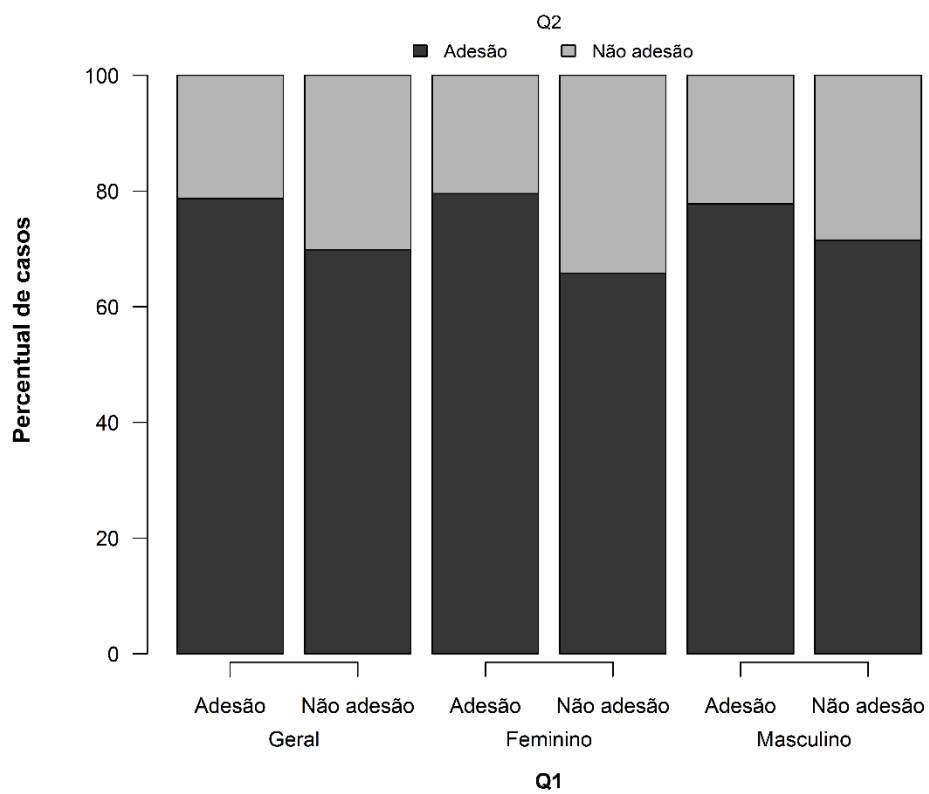


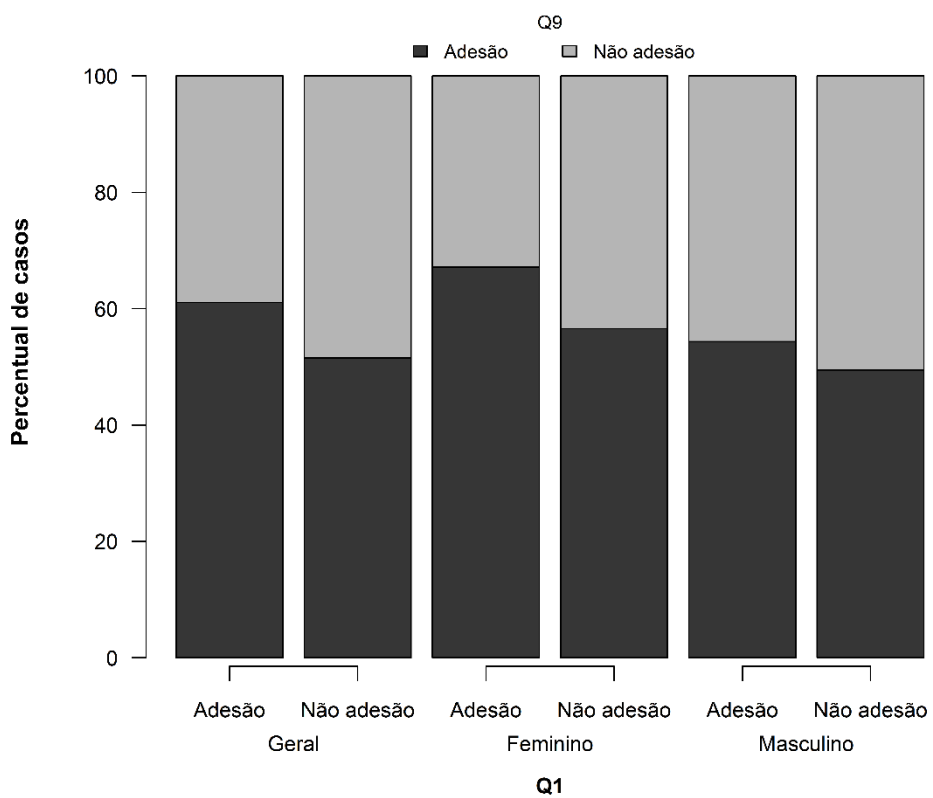
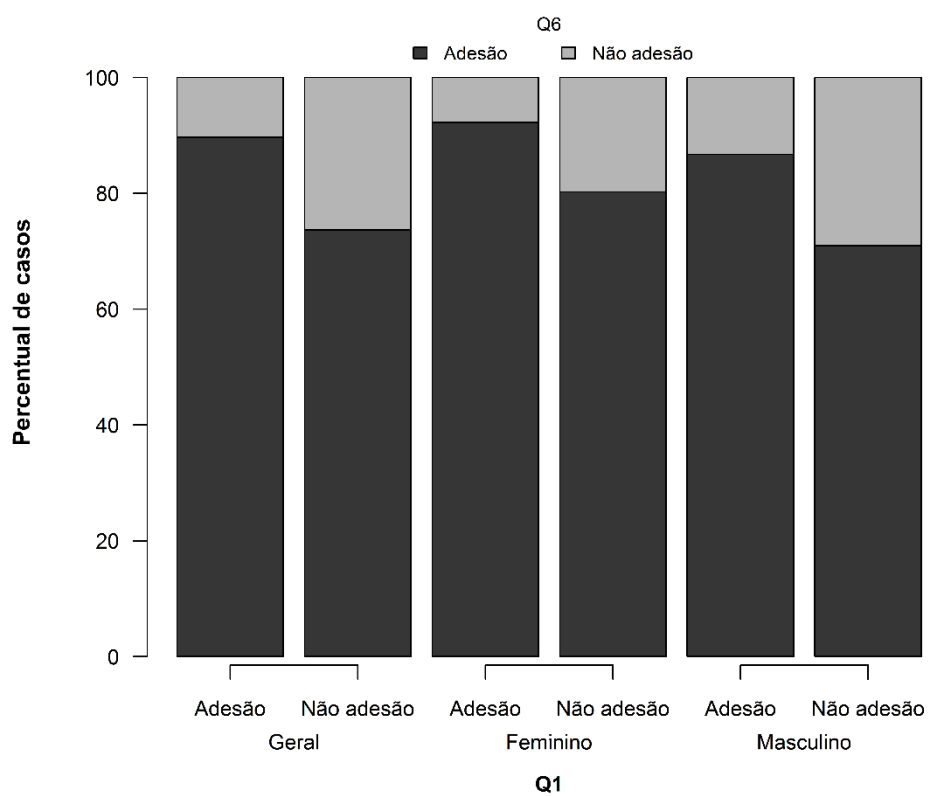


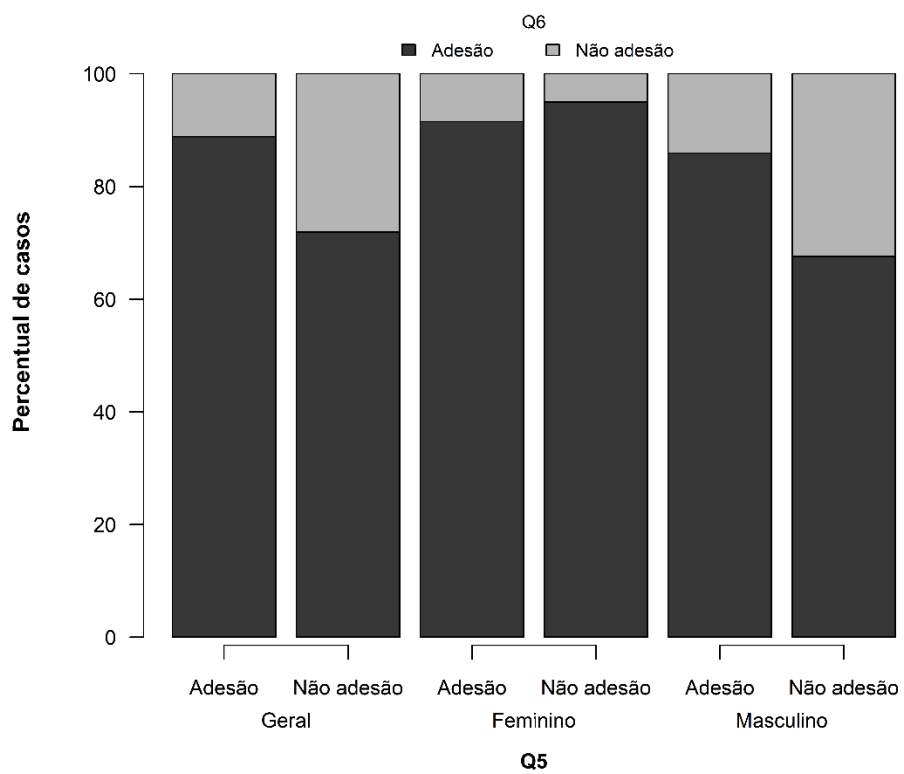
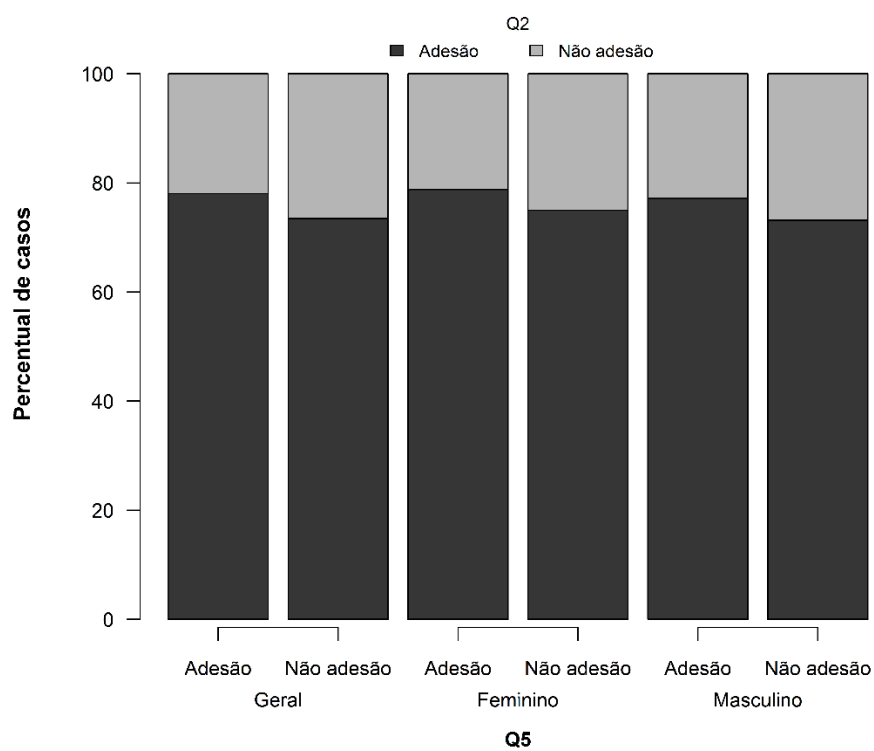


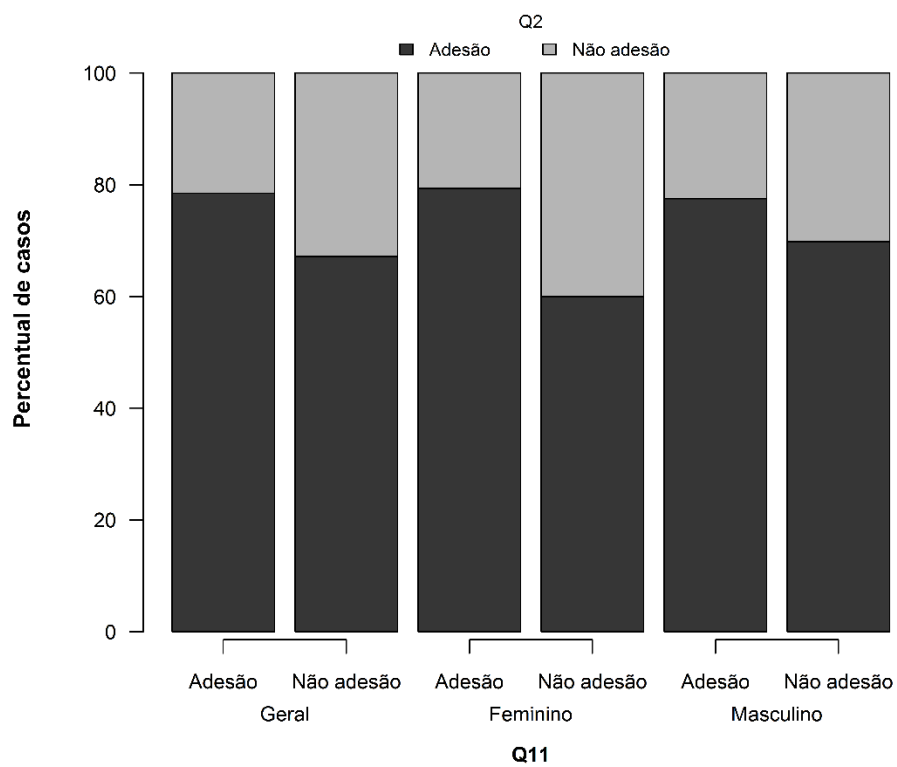
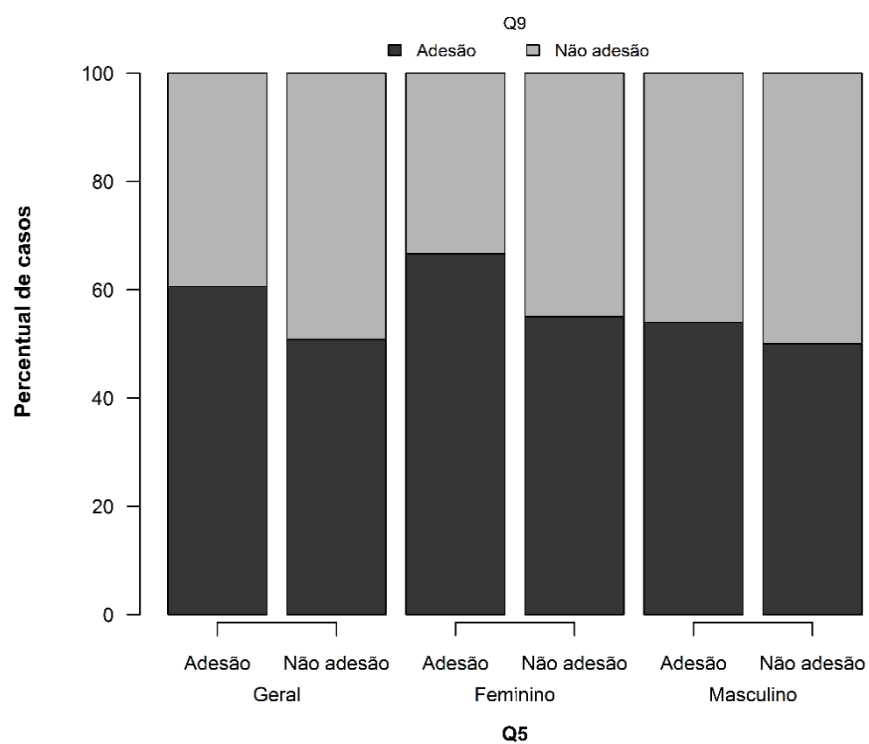


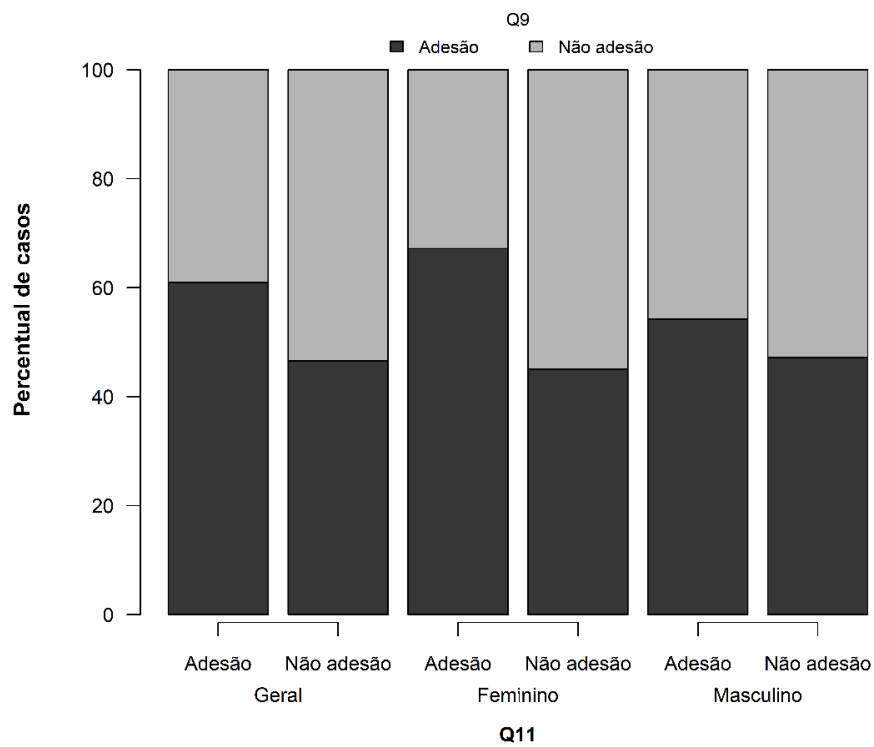
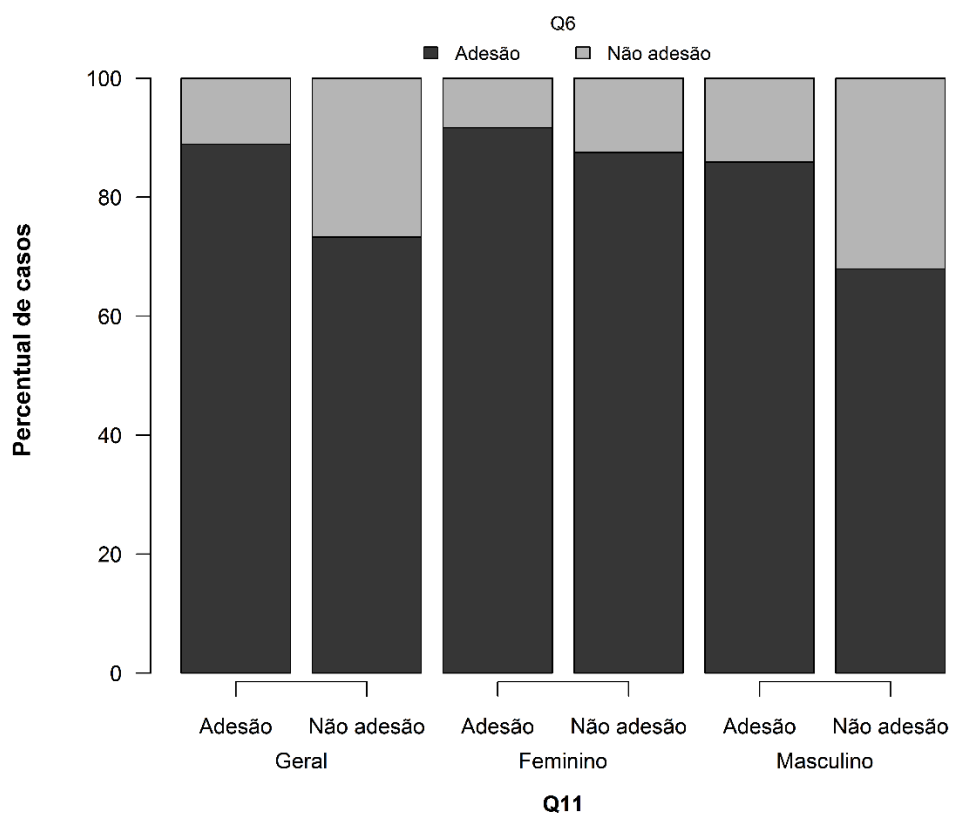
**Apêndice I** - Gráficos de comparação entre a adesão ao respeito em situações com bullying e a justiça











**Apêndice J** - Gráficos de comparação entre a adesão ao respeito em situações sem bullying e a justiça

