



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

CATARINA CARNEIRO GONÇALVES

**ENGAJAMENTO E DESENGAJAMENTO MORAL DE DOCENTES EM
FORMAÇÃO DIANTE DE SITUAÇÕES DE BULLYING ENVOLVENDO
ALVOS TÍPICOS E PROVOCADORES**

João Pessoa – Paraíba
2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CATARINA CARNEIRO GONÇALVES

**ENGAJAMENTO E DESENGAJAMENTO MORAL DE DOCENTES EM
FORMAÇÃO DIANTE DE SITUAÇÕES DE BULLYING ENVOLVENDO
ALVOS TÍPICOS E PROVOCADORES**

Tese apresentada ao curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial e de avaliação final para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade.

Co-orientadora: Prof.^a Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

João Pessoa – Paraíba
2017

G635e Gonçalves, Catarina Carneiro.
Engajamento e desengajamento moral de docentes em
formação diante de situações de bullying envolvendo alvos
típicos e provocadores / Catarina Carneiro Gonçalves. - João
Pessoa, 2017.
263 f.: il. -

Orientador: Fernando César Bezerra de Andrade.
Coorientador: Luciene Regina Paulino Tognetta.
Tese (Doutorado) - UFPB/ CE

1. Educação. 2. Bullying na escola. 3. Desenvolvimento
moral. 4. Formação docente. I. Título.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

CATARINA CARNEIRO GONÇALVES

**ENGAJAMENTO E DESENGAJAMENTO MORAL DE DOCENTES EM
FORMAÇÃO DIANTE DE SITUAÇÕES DE BULLYING ENVOLVENDO
ALVOS TÍPICOS E PROVOCADORES**

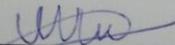
Tese apresentada ao curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial e de avaliação final para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade.

Co-orientadora: Prof.^a Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

Aprovada em 23/02/2017

BANCA EXAMINADORA

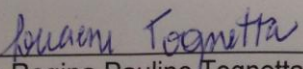

Prof. Dr. José Maria Avilés Matiné – Universidad de Valladolid

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Abrahamian de Souza – UFRPE

Prof. Dr. Luis Gonzaga Gonçalves – UFPB

Prof. Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena – UFPB

Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade – UFPB


Prof.^a Dr.^a Luciene Regina Paulino Tognetta – UNESP/Araraquara

Dedicatória:

Dedico este trabalho aos meus amados Tomaz, Gabriel, Samuel, Amanda e Analuiza, para quem desejo, acima de tudo, corações engajados e generosos. Dedico, também, ao(a) meu (minha) filho (a) que ainda se encontra em meu ventre afetivo, de quem ainda não conheço nada, mas por quem já sinto um amor infinito.

Agradecimentos

Comte-Sponville afirma que as virtudes podem ser ensinadas mais pelo exemplo do que pelos livros. Justo por ter tido, ao longo da construção desta tese, maravilhosos exemplos no meu processo de doutoramento, preciso agora agradecer aos que fizeram com que fosse possível concluir o caminho percorrido entre o querer fazer o doutorado e, efetivamente, conseguir produzi-lo.

Parece-me que esta é a parte mais fácil entre as vividas nestes quatro anos já que, ainda pensando com o filósofo, a gratidão é a mais agradável das virtudes, pois busca devolver ao outro a felicidade sentida quando recebemos algo. Por isso, a construção desta parte me foi o momento mais feliz de toda escrita, pois, ao agradecer, me dei conta do quanto recebi ajuda ao longo destes quatro anos e o quanto tenho amor em minha vida pessoal e profissional. Por isso, enquanto agradeço, nada mais faço além de evidenciar o prazer de ter recebido muito do que me fortaleceu, inspirou e enriqueceu na construção do estudo aqui apresentado.

É assim, com meu coração cheio de gratidão, que busco dividir com tantas pessoas que me foram fundamentais o prazer de ter concluído este estudo. Certamente, devo a cada um aqui mencionado, tendo a certeza de que eu não me engajaria nessa pesquisa nem no caminhar por uma escola mais justa e solidária se não tivesse a oportunidade de cruzar com cada um de vocês nesta estrada da vida.

Por isso, para iniciar, agradeço ao meu filho Tomaz, que chegou iluminando a minha vida, sempre sendo generoso com minhas ausências e dedicação aos estudos de uma mãe que fazia doutorado em outra cidade e era, por isso, “uma mamãe muito viajenta”. Como não ser grata ao meu filho que é o sol da minha vida, minha luz na caminhada, meu amor sem tamanho e minha maior motivação para uma vida engajada moralmente?

Agradeço a minha mãe – Vitória Gonçalves – que sempre acredita em mim e me ampara, seja cuidando do meu filho para que eu possa estudar, seja cuidando de mim para que eu consiga dar conta das jornadas de mãe, profissional e mulher.

Agradeço ao meu pai – Artur Gonçalves – que não está mais aqui para me ver conquistar este sonho, mas a quem sou grata por ter me ensinado tanto sobre generosidade e doação ao outro e de quem eu tenho muita saudade e orgulho por ter herdado este coração generoso.

Agradeço ao meu marido, Carlos Pery, por ser o meu esteio e a minha segurança, estando disponível para fazer tudo o que é possível e impossível, sempre preocupado em não evidenciar a sobrecarga vivida durante estes anos nos quais teve que, muitas vezes, cuidar sozinho da casa, do nosso filho e das demandas da família. A você, meu carinho e gratidão pelo amor recebido, pela parceria e cumplicidade que você me dedicou ao longo de todos os anos do doutorado e ao longo de toda nossa vida juntos.

Gratidão também às minhas irmãs, Cynthia e Carolina, pessoas com quem aprendi a compartilhar, dividir, enfrentar a vida, amar sem limites e ter a certeza de que nunca estarei sozinha. Vocês são minhas primeiras amigas, minhas grandes referências. Obrigada por compreenderem meu stress, minha falta de tempo, cansaço e irritação, convivendo com o que há de chato em mim afetuosamente.

Obrigada ao meu cunhado Tostão Queiroga, por ser um irmão em minha vida e por vibrar tanto com as minhas conquistas. Obrigada, também, ao meu cunhado Miguel da Silva, que mesmo de longe está torcendo por mim.

Às minhas sobrinhas, Analuiza e Amanda e meus sobrinhos Gabriel e Samuel, agradeço por me permitirem amá-los tão intensamente e por me encherem de esperança na humanidade. O meu amor por vocês é combustível para que eu possa lutar por relações mais éticas e justas! Obrigada, ainda, aos sobrinhos-tortos Ewerton e André, por terem chegado e somado tanto à nossa grande família.

Obrigada ao meu sogro Carlos Pery e minha sogra Fátima Lemos, que tanto me ajudam nos cuidados com meu pequeno Tom, deixando-me tempo disponível e mente tranquila para trabalhar nesta tese.

Obrigada à Janaína que cuida de mim, da minha casa, do meu filho e de todas as pessoas que me rodeiam com o maior carinho e atenção, me dando tranquilidade para seguir com os estudos.

Agradeço ao meu professor orientador Dr. Fernando Andrade, por ter me ensinado muito mais do que está escrito nestas páginas. Minha eterna gratidão por ter sido, para mim, uma referência ao longo destes oito anos de trabalhos juntos, sempre me amparando, acolhendo, estimulando. Você, Fernando, me exemplifica um professor engajado.

Agradeço à minha professora Co-Orientadora Dra. Luciene Tognetta, por toda doçura, competência e seriedade na orientação construída durante esta caminhada, sendo minha paz, inspiração e motivação. Obrigada por me apresentar, também, à Teoria dos Desengajamentos Morais. Você mudou, com isso, a minha vida.

Gratidão aos funcionários do PPGE, que criam condições para que possamos estudar.

Aos professores com quem cruzei e estudei durante o doutorado eu agradeço pelo que pude aprender. Gratidão, em especial, aos professores Dr. Ricardo Lucena e Dr. Luis Gonzaga pelas valorosas contribuições na qualificação e por aceitarem o convite para composição de minha banca de defesa final. Gratidão, também, à professora Dra. Ana Paula Abrahamian pelo aceite em estar na defesa final e pela generosidade em nossas trocas profissionais.

Agradeço ao professor Dr. José Maria Avilés Martínéz por ser uma referência em minha tese (e em todas as teses que se debruçam sobre o bullying) e por ter tamanha generosidade, atravessando o oceano para contribuir tanto com a análise desta pesquisa.

Agradeço à professora Dra. Fátima Cruz que me acolheu em suas discussões sobre Representações Sociais, me tratando como integrante do grupo e me ouvindo com atenção e acolhimento.

À minha querida amiga Katherinne Gonzaga, muito obrigada pela irmandade conquistada, pela cumplicidade e por ser tão boa ouvinte, acolhendo minhas angústias e acalmando meu coração tanto em assuntos acadêmicos como pessoais.

Aos amigos do doutorado, muito obrigada pelas companhias agradáveis ao longo dessa caminhada, sobretudo nos momentos mais difíceis. Os conhecimentos compartilhados com vocês estarão sempre em minha bagagem.

À minha amiga-irmã Valéria Oliveira, meu grande par acadêmico, minha gratidão pela sua existência e por sua parceria na escuta de meu objeto e na seriedade com que sempre levou meu tema de pesquisa, mesmo com a distância que nos separa epistemologicamente.

Às minhas amigas Ana Paula, Michela Macêdo, Michaelle Moraes e Jhose Freire, pela alegria de compartilhar momentos pedagógicos e não pedagógicos com vocês, me tornando mais feliz.

Às minhas amigas trazidas pela maternidade Iara, Mari, Mayra, Bela, Renata e Cristina, com quem troco tantas experiências sobre infância, agradeço por me encherem de fé na humanidade ao educarem seus filhos tão generosamente e por acreditarem no meu estudo.

Ao Colégio Apoio, muito obrigada por ser tão engajado moralmente no cuidado e na educação das crianças, em especial com o meu filho Tomaz. O trabalho de vocês é lindo e revigorante.

Agradeço aos meus amigos do GEPEM – “Super Grupo Bullying” -, por compartilharem comigo a paixão por educar e por embarcarem comigo na loucura que é viver uma vida engajada com a educação. Obrigada em especial à minha grande dupla, Rafael Petta Daud, que trabalhou comigo na construção e análise do instrumento, assim como dedico uma gratidão especial aos queridos Vitor, Natália e Larissa que trabalharam na categorização dos dados e na coleta.

Obrigada à Estela do PorEstat pela ajuda estatística, sem a qual não teria sido possível concluir a análise dos dados e apresentar as formas de engajamento e desengajamento de educadores. Obrigada a Carlas Ferreira pela generosidade em me ensinar a ver nos números os dados que se escondiam.

Agradeço às minhas amigas Elaine Leick, Regina Lúcia e Bianca Jesus, que mesmo estando mais longe do que no período do mestrado, continuam sendo presenças firmes e importantes na minha caminhada de professora, pesquisadora e mulher.

À Faculdade Joaquim Nabuco, espaço no qual me tornei professora, onde percebo um engajamento moral sem tamanho e onde pude compartilhar com amigos e alunos queridos a minha paixão por educar, meu muito obrigada.

Aos amigos do Grupo Ser Educacional, em especial a Simone, Ernandes, Melk, Diogo, Mari, Carlos, Suellen, Renata, Abner, Neemias e Alice, com quem troquei muitas experiências ao longo destes anos, me fazendo compreender melhor a importância de nos atentarmos às variadas formas de desengajamento moral. Em especial, obrigada a Gaby pelos finais de semana em que me ajudou, contribuindo com a sistematização dos dados quando eu já não tinha mais braços para isso.

Obrigada a Mariana Andrade, minha concunhada, pela generosa revisão deste texto e pela agilidade com que fez isso para o depósito final.

À CAPES pelo incentivo financeiro, me concedendo a oportunidade de ser bolsista ao longo do doutorado, o que, sem dúvidas, me permitiu imprimir uma qualidade maior a esta pesquisa.

À Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, que foi minha primeira casa acadêmica onde me graduei em Pedagogia e de onde sinto um orgulho imenso pela formação que oferece, agradeço por me abrir as portas nesta fase de doutorado para que eu pudesse coletar os dados. Agradecimento especial ao Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas que foi meu professor na graduação e me disponibilizou a aplicação de instrumentos em momentos de suas aulas.

Agradeço, por fim, a todos os professores e professoras que cruzaram o meu caminho e que, de alguma forma, me ensinaram a ser uma pessoa melhor. Sobre tudo gratidão aos docentes em formação, alunos de Pedagogia na UFPE, que tão generosamente participaram desta pesquisa. A vocês, pela transformação que me proporcionaram, meus eternos agradecimentos.

O essencial? A liberdade de todos,
a dignidade de cada um e os
direitos, primeiramente, do outro.

(COMTE-SPONVILLE)

RESUMO

Práticas de bullying têm se apresentado como formas de violência que atingem diretamente a construção da identidade de estudantes e se manifestam, sobretudo, em âmbito educacional. Embora o bullying ocorra nas relações paritárias, sua prevenção e superação demanda intervenção de docentes, que precisam ser capazes de levar estudantes à tomada de consciência do conteúdo moral em jogo numa situação de vitimização. Entretanto, para isso, é preciso que tais profissionais conheçam os valores em jogo nesta violência e se sensibilizem diante dela. No entanto, percebemos que alguns professores entendem o processo de violência entre pares de forma equivocada, responsabilizando os alvos pelas situações de maus tratos vividos ou deslocando a responsabilidade de intervir para as famílias. Diante disso, valem-se de desengajamentos morais através dos quais diminuem ou até mesmo refutam o problema, impossibilitando ações em prol de sua superação. Reconhecendo o problema que se instaura com o desengajamento moral de docentes e com a omissão a ele frequentemente relacionada, tivemos o objetivo de analisar o que expressam, em termos de desenvolvimento moral, os tipos, a variação e a frequência dos engajamentos e desengajamentos morais de educadores em formação diante de situações de bullying envolvendo alvos típicos e provocadores. O método se definiu como exploratório e o instrumento de coleta de dados, construído e validado para esta pesquisa, conteve duas situações fictícias de bullying envolvendo um alvo típico e outro provocador. Para cada tipo de alvo foram apresentadas as oito categorias de desengajamento moral propostas por Bandura e, ao mesmo tempo, duas formas de Engajamento Moral definidas para esta tese. São participantes deste estudo 200 professores em formação do curso de Pedagogia de uma Universidade Federal. Os dados foram tratados com o auxílio do software SPSS e a análise e frequência dos engajamentos e desengajamentos realizadas utilizando o teste t-Student pareado. Para correlação entre elas foi utilizado o Teste de McNemar e na análise e validação do modelo utilizamos a Análise de Componentes Principais. Os dados indicaram maior adesão dos docentes aos mecanismos de engajamento moral por convenção social, seguido da forma de Desengajamento Moral sem a negação do valor moral. Indicaram, ainda, não haver diferença entre os mecanismos de engajamento e desengajamento moral adotados em função do tipo de alvo de bullying, embora a frequência tenha sido superior em relação ao alvo típico. Os Desengajamentos Morais mais recorrentes foram o Deslocamento de Responsabilidade e a Atribuição de Culpa. Tal forma de pensar o problema evidenciou, também, uma heteronomia moral entre docentes, que se localizaram prioritariamente nos níveis 2 e 3 do desenvolvimento moral aqui estabelecido. Nas considerações finais foram apresentados desdobramentos para formação inicial e continuada de professores, valorizando a escola e sua cultura como importantes espaços de formação para superação de valores que sustentam os Desengajamentos Morais e para conquista da autonomia moral por docentes.

Palavras-chave: Alvos de Bullying; Engajamentos e Desengajamentos Morais; Desenvolvimento Moral; Docentes; Formação Docente Inicial e Continuada.

SUMMARY

Bullying have been presented as violent ways that reach students identity building and they happen, over all, in educational ambient. Otherwise Bullying happens in peer's relations, its prevention and overcoming demands teacher's intervention, who need to be able of taking to students the conscientious about the moral content on the role in a victimization situation. But, for that, it is necessary that these professionals get to know the values on game in this violence and get sensitive facing it. However, we realize some teachers understand the peer's violence process in an inappropriate form, holding the targets on bad living situations or charging responsibility of stepping in to the families. Facing that, they use moral disengagements, which through decline or even refute the problem, what turns figuring out actions to solve the situation impossible. Recognizing the problem instituted by teachers' moral disengagement and their omission often related, we had the goal to analyze what they express, in moral development terms: its kinds, variation, and the frequency of moral engagements and disengagements, from forming teachers facing bullying situations, involving a classic target and the usual challenger. The method is defined as exploratory and the data searching tool, built and validate to this research, had two bullying fictions situations, involving an usual target and other one the challenger. To each kind of target were presented eight categories of moral disengagement, proposed by Bandura and, at the same time, two ways of moral engagement defined for this thesis. 200 studying teachers from Pedagogical course of a Federal University participated. The data were organized with SPSS software and the analysis and frequency from engagement and disengagements realized using the t-Student paired test. To correlate them, it was used the McNemar test and its analysis and validation of the model used the Main Component Analysis. The data indicate bigger involvement from teachers' moral engagement mechanisms by social convention, followed by Moral Disengagement without moral values denial. It still indicates that, there are no differences between the moral engagement or disengagement mechanism depending on the target type, otherwise the frequency has been higher when it is related to the usual target. The more presented Moral Disengagements were Passing the Responsibility Away or Blaming Someone. This thought realized, also, a moral heteronomy among teachers, which were located priority in levels two and three of Moral Development here established. On final considerations, there were presented for teachers beggining and continued formation, valorizing the school and its culture as important training spaces for overcoming values that support the Moral Disengagement and for moral and autonomy achievements by teachers.

Keyword: Bullying targets; Moral Engagement and Disengagement; Moral Development; Teachers; Beggining and Continued Teachers Training.

RESUMEN

Prácticas de intimidación han sido presentados como violencia que afecta directamente a la construcción de la identidad de los estudiantes y se manifiestan, en gran medida, en el campo de la educación. A pesar de la intimidación, ocurre en los maestros demanda de prevención intervención superación para relaciones de paridad, que tienen que ser capaces de llevar a los estudiantes a la conciencia moral de contenido en victimización. Sin embargo, para esto, es necesario que estos profesionales conozcan los valores en juego en violencia y ser sensibles ante ella. Para todo, nos dimos cuenta de que algunos maestros entienden el proceso de la violencia entre iguales erróneamente, culpar a los destinados de las situaciones de abuso experimentados o transferir la responsabilidad de intervenir para las familias. Por lo tanto, hacer uso de desvinculaciones morales a través del cual disminuyen o refutan el problema, por lo que es imposible acciones para superarlas. Reconociendo el problema está establecida con la desvinculación moral de los profesores y con la omisión de él al mínimo relacionada, tenía el objetivo de analizar la expresión de, en términos de desarrollo moral, estos tipos, el alcance y la frecuencia de su participación y desvinculaciones morales de formación de educadores en el acoso a las situaciones que implican objetivos y provocadores típicos. El método se define como exploratorio y el instrumento de recolección de datos, desarrollado y validado para esta investigación, contenían dos situaciones de acoso ficticios que implican un objetivo típico y otra provocación. Para cada tipo de blanco se presentaron las ocho categorías de desconexión moral propuestas por Bandura y, al mismo tiempo, dos formas de compromiso moral definidos para esta tesis. Están participando en este estudio 200 futuros profesores de la Facultad de Educación de la Universidad Federal. Los datos se analizaron con el software SPSS y el análisis, la frecuencia de su participación y desvinculaciones realizaron mediante el test T-Student para datos pareados. Para la correlación entre ellas, se utilizó la prueba de McNemar el análisis y validación del modelo el Análisis de Componentes Principales. Los datos indicaron una mayor adhesión de los maestros a los mecanismos de compromiso moral por las convenciones sociales, seguido por la forma de Desvinculación Moral sin la negación del valor moral. También no se indica ninguna diferencia entre los mecanismos de compromiso y desvinculación moral adoptada en función del tipo de destinado a intimidación, aunque la frecuencia ha sido mayor que el destinado típico. Las más recurrentes Desvinculaciones Morales estaban a cargo de los desplazamientos y la culpa asociada. Esta forma de pensar el problema también mostró una heteronomía moral entre el profesorado, que se localiza principalmente en los niveles 2 y 3 del desarrollo moral establecidos en este documento. En las consideraciones finales se presentaron desarrollos para la formación inicial y continua de profesores, la valoración de la escuela y su cultura como áreas importantes de la formación para superar los valores que sustentan la Desvinculaciones Morales y la conquista de la autonomía moral de los maestros.

Palabras clave: Intimidación Destinada; Compromiso y Desvinculaciones Morales; El desarrollo moral; profesores; Formación docente inicial y continua.

LISTA DE SIGLAS

DNM -	Desengajamento Moral com a negação do conteúdo moral.
DSNM -	Desengajamento Moral sem a negação do conteúdo moral.
ECS -	Engajamento Moral pela convenção social.
EAV -	Engajamento Moral pela adesão ao valor.
HA -	História A (Japinha).
HB -	História B (Paula).
F1 -	Fator correspondente às respostas que contemplam formas de Desengajamento Moral com a negação do conteúdo moral.
F2 -	Fator correspondente às respostas que contemplam formas de Desengajamento Moral sem a negação do conteúdo moral.
F3 -	Fator correspondente às respostas que contemplam formas Engajamento Moral por convenção social.
F4 -	Fator correspondente às respostas que contemplam formas de Engajamento Moral por adesão ao valor.
N1 -	Nível de desenvolvimento moral que corresponde a adesão apenas às duas formas e Desengajamento Moral (F1 e F2).
N2 -	Nível de desenvolvimento moral que corresponde a adesão às duas formas de Desengajamento Moral e ao Engajamento Moral por convenção social (F1, F2 e F3).
N3 -	Nível de desenvolvimento moral que corresponde a adesão ao Desengajamento Moral sem a negação do conteúdo moral e às duas formas de Engajamento Moral (F2, F3 e F4).
N4 -	Nível de desenvolvimento moral que corresponde apenas a adesão às formas de Engajamento Moral (F3 e F4).

LISTA DE FIGURAS E QUADROS:

Figura 01 - Esquema de Composição dos Fatores	
Figura 02 - Imagem de Desengajamento Moral em Post no Facebook.	175
Figura 03 - Esquema de Níveis de Desenvolvimento Moral	
Coordenadas dos níveis de Desenvolvimento Moral em	
Figura 04 - relação às respostas dos docentes em formação nas HA e	222
HB	
Quadro 1- Perfil dos Docentes em Formação.....	161

LISTA DE TABELAS:

Tabela 1 -	Frequência do EAV na HA.....	167
Tabela 2 -	Frequência do ECS na HA.....	171
Tabela 3 -	Frequência do EAV na HB.....	174
Tabela 4 -	Frequência do ECS na HB.....	177
Tabela 5 -	Frequência do DSNM na HA.....	181
Tabela 6 -	Frequência do DNM na HA.....	183
Tabela 7 -	Frequência do DMSN na HB	184
Tabela 8 -	Frequência do DMN na HB.....	186
Tabela 09 -	Itens de Engajamento ou Desengajamento Moral comparados nas HA e HB.....	195
Tabela 10 -	Tabela Comparativa entre as formas de EAV Diante do alvo típico e do alvo provocador.....	196
Tabela 11 -	Tabela Comparativa entre as formas de ECS diante do alvo típico e do alvo provocador.....	198
Tabela 12 -	Engajamentos Morais com maior número de adesão.....	199
Tabela 13 -	Tabela Comparativa entre as formas de DSNM diante do alvo típico e do alvo provocador.....	201
Tabela 14 -	Tabela Comparativa entre as formas de DNM diante do alvo típico e do alvo provocador.....	203
Tabela15 -	Desengajamentos Morais com maior número de adesão..	206
Tabela 16	Coeficiente de Correlação entre os fatores.....	207
Tabela17 -	Coeficiente de Correlação entre os fatores	209
Tabela 18 -	Indicação da frequência em cada Nível de Desenvolvimento Moral na HA e HB	216
Tabela 19 -	Correlação entre os Níveis de Desenvolvimento Moral	220

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: As formas de engajamento e desengajamento diante do Bullying na escola	20
1. DIANTE DE QUE SE ENGAJAR? Reflexões sobre Bullying, seus fatores implicados e os envolvidos no fenômeno	35
1.1. Delimitando o Bullying: conceito e características de um fenômeno multifacetado	38
1.2. Atores do Bullying: alvos, autores e espectadores.....	50
1.2.1. Reflexões sobre alvos típicos e provocadores de Bullying na escola.....	50
1.2.2. Autores de Bullying na Escola: reflexões sobre os agentes da violência.....	60
1.2.3. Espectadores de Bullying na escola: reflexões sobre os que assistem a violência.....	65
1.3. Fatores Implicados no Bullying	68
2. AÇÕES DOCENTES DIANTE DE SITUAÇÕES DE BULLYING ENVOLVENDO ALVOS TÍPICOS E PROVOCADORES: reflexões sobre o engajamento e o desengajamento moral de professores.....	74
2.1. Desengajamento e Engajamento Moral: reflexões sobre a ausência da autocensura docente diante de situações de Bullying na escola.....	84
2.2. Reflexões sobre as Formas de Desengajamento e Engajamento Moral e as Tendências de Desenvolvimento Moral	93
3. O PAPEL DA ESCOLA E A NECESSÁRIA INTERVENÇÃO DOCENTE: superando o desengajamento moral de professores	100
3.1. O papel da docência na superação do Bullying	101
3.2. A Formação docente e os dispositivos legais para o enfrentamento do Bullying	109
3.3. Contexto de formação docente para o manejo do Bullying	116
3.4. A formação de professores e superação do bullying	123
4. O MÉTODO.....	132
4.1. Participantes	136
4.2. Definição do instrumento	138
4.3. A construção do instrumento.....	140
4.4. O instrumento final	142
4.5. A validação do instrumento	148
4.6. A análise dos dados.....	151
5. RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS.....	156
5.1. Sujeitos da pesquisa: quem são e quais as suas características?..	160
5.2. Estudo 1 – Como docentes se engajam e desengajam moralmente diante de situações de Bullying na escola?	163

5.2.1. Formas de engajamento moral diante dos alvos típicos de Bullying.	167
5.2.2. Formas de engajamento moral diante dos alvos provocadores de Bullying.	174
5.2.3. Formas de desengajamento moral diante dos alvos típicos de Bullying.	181
5.2.4. Formas de desengajamento moral diante dos alvos provocadores de Bullying.	185
5.3. Estudo 2 – Há diferença nas formas de engajamento e desengajamento de educadores em formação em função do tipo de alvo: típico ou provocador?	191
5.3.1. Formas de engajamento moral comparando os tipos de vitimização	197
5.3.2. Formas de desengajamento comparando os tipos de vitimização	202
5.3.3. Formas de engajamento e desengajamento: comparando os fatores diante dos tipos de vitimização	206
5.4. Estudo 3 – As formas de engajamento e desengajamento moral dos professores em formação e os níveis de desenvolvimento moral	212
5.4.1. Os níveis de desenvolvimento moral e os juízos morais diante das situações de Bullying.....	218
5.4.2. Os níveis de desenvolvimento moral e as diferenças entre professores em formação que já atuam no magistério em comparação àqueles que ainda não lecionam.....	223
5.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.	229
6. REFERÊNCIAS.....	243
7. APÊNDICES	257
7.1 Apêndice A - Instrumento de coleta de dados	258
7.2 Apêndice B - Composição dos fatores	260
7.3 Apêndice C - Estimativas padronizadas do modelo.....	261
7.4 Apêndice D - Coordenadas nos níveis de desenvolvimento moral	262
7.5 Apêndice E - Decomposição da inércia e Qui-quadrado.....	263

INTRODUÇÃO: As formas de engajamento e desengajamento diante do bullying na escola

Um empurrãozinho diante dos outros garotos é algo muito relevante, especialmente quando você sabe que vai acontecer todo dia, todo dia, todo dia... Você fica até aliviado quando acontece! Começa a esperar o próximo ataque.

O relato apresentado é um extrato da fala de Trevor, um jovem estudante dos anos finais de uma escola tipicamente americana. Sua história, sobretudo suas vivências no cotidiano escolar, marcam a narrativa da obra cinematográfica “Bang-Bang você morreu” (FERLAND, 2002) e, longe de ser um enredo puramente da ficção, retrata a vida real de muitos estudantes do mundo inteiro.

Isso porque, cotidianamente, as escolas têm se apresentado como palco de variadas formas de violência entre os seus membros, dentre as quais se encontram experiências relacionadas ao bullying¹, trazendo consequências severas, que se estendem, inclusive, para além do período escolar, nos mais variados âmbitos da vida pessoal, social, intelectual e profissional.

Diante desta realidade, estudos têm se debruçado sobre as formas de violência escolar entre pares, sobretudo (principalmente) a partir dos anos 1970, definindo esse fenômeno; como ele se manifesta; quais suas causas e consequências, além da sua alta incidência (AVILÉS, 2006a; 2015; FISCHER, 2010; FRICK, 2011; 2016; GONCALVES, 2011; MASCARENHAS, 2006; 2009; OLWEUS, 1993; SANCHÉZ, *et al.*, 2012; TOGNETTA; VINHA, 2008; 2010; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013).

Entre os estudos produzidos, alguns têm se preocupado em descrever o fenômeno e sua caracterização (ANTUNES, 2010; CATINI, 2004; FISCHER, 2010; IBGE, 2009, 2012, 2015; OLWEUS, 1993; SMITH *et al.*, 1999) e outros têm se debruçado nas características pessoais dos envolvidos e as dimensões afetivas e morais implicadas no processo de vitimização (AVILÉS, 2006a; 2013; DÍAZ-AGUADO, 2015; FRICK, 2011; 2016; GONCALVES,

¹ Embora o termo bullying seja uma palavra de origem estrangeira, o que pediria uma grafia em itálico, fez-se a opção em grafá-la da forma convencional, visto que tal termo já foi incorporado ao vocabulário da língua portuguesa, conforme Ferreira (2010, p. 119).

2011; MASCARENHAS, 2006; 2009; SANCHÉZ, *et al.*, 2012; TOGNETTA; VINHA, 2008; 2010; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013).

Neste campo afetivo e moral, algumas pesquisas produzidas sobre o fenômeno têm se dedicado a pensar nos envolvidos nas situações de bullying, sejam na posição de alvo, autor ou espectador, buscando identificar formas que ajudem meninos e meninas a abandonarem os papéis que, ocupados nesse contexto violento, concorrem para que sejam afetados (AVILÉS, 2006b; GONÇALVES; ANDRADE, 2015; GONÇALVES; ANDRADE; GONZAGA, 2015; IBGE, 2009, 2015; FISCHER, 2010; OLWEUS, 1993; SÁNCHEZ, *et al.*, 2012; TOGNETTA; VINHA, 2008b).

Na esteira desses estudos, analisamos (GONÇALVES, 2011) as concepções e julgamentos morais de professores sobre bullying na escola. Os dados chamaram atenção para o não reconhecimento, pelos docentes participantes, do papel da escola no enfrentamento de situações nas quais essa violência se manifesta. Entretanto, algo mais sério foi evidenciado: nos casos de bullying, cujo alvo assumia uma postura provocadora, docentes responsabilizaram o vitimizado, culpando-o pela violência sofrida. Isso revelou uma faceta sombria do problema: não somente docentes se isentaram da resolução do problema, como reforçaram padrões e valores segundo os quais o alvo da violência era, praticamente, o único responsável pela situação que o afligia.

A partir dos dados percebeu-se, implícita ou explicitamente, uma concordância dos professores quanto às ações dos autores do bullying, pois estavam atingindo repetida e desigualmente uma pessoa que fugia aos parâmetros de aceitação social. Isto ocorre, sobretudo, porque as atitudes dos ditos normais em relação aos estigmatizados evidenciam a discriminação, construindo a inferioridade e explicando-a por associação a perigos trazidos pela diferença (GOFFMAN, 1988; GONÇALVES; ANDRADE, 2015). Dessa forma, a escola reproduz, também, a realidade a seu redor, uma vez que “a sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os seus membros” (GOFFMAN, 1988, p. 11).

Ora, compreendendo que cabe à educação a ressignificação da realidade, é preciso problematizar a forma como as relações têm se

construído nos espaços educativos. Isso porque, como afirmou Hall (2000), a escola é um espaço privilegiado de oportunidades para outras construções identitárias sendo, por excelência, lócus de convivência com a diferença, no qual crianças, adolescentes e adultos precisam constantemente atribuir significados mais assertivos para as interações pessoais, através da percepção do outro como diferente e não necessariamente como oposto ou ameaçador. E este processo apenas é possível uma vez que se reconhece o papel cultural de construção contínua das identidades. Silva (2000) destaca, sobre a construção identitária, ser este processo contínuo, relacional e não linear, visto que a “identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. O outro é o outro gênero, outra cor diferente, outra sexualidade, outra raça, outra nacionalidade, outro corpo diferente”. (SILVA, T, 2000, p. 97).

Assim, compreendendo que as identidades (tanto dos autores como dos alvos e dos espectadores de violência) são construídas na relação com outras identidades e relacionadas às diferenças, torna-se necessário que os espaços educativos assumam a função de construir uma socialização na qual aconteça o desenvolvimento de uma cultura da equidade (YOUNG, 2009), que permita uma relação mais assertiva com as diferenças, a fim de que o outro seja tratado e reconhecido como outro e não como estranho.

Para isso, torna-se urgente repensar a cultura escolar e seus valores, pois, influenciados pelos valores sociais externos, cabe a essa instituição o papel de colaborar na construção de outras formas de relação: ela não deve reproduzir status que, ao contrário, precisa questionar.

Neste sentido, é necessário cuidar do clima escolar e das relações que são estabelecidas em âmbito educacional, através das interações entre os alunos e das formas que eles resolvem seus conflitos, favorecendo a assertividade e a conquista da autonomia. Vale ressaltar, então, que para isso os alunos precisam desenvolver noções de justiça e de reciprocidade, o que somente é possível em “relações democráticas, na interação social entre os pares, na ação sobre o objeto, nas relações de respeito mútuo e cooperação” (VINHA, 2003, p. 154). Por isso, a escola, em especial a sala de aula e o ambiente nela constituído, irão influenciar sobremaneira nesse aprendizado.

Entretanto, estudos têm evidenciado: as escolas não se constituem, em sua maioria, em espaços de conquista da autonomia. Isso porque, como destacam Tognetta et al.(2013), costumeiramente as instituições educativas resolvem os conflitos entre alunos chamando as famílias para se queixarem dos comportamentos dos estudantes e/ou suspendendo alunos e alunas como forma de mostrar aos demais que comportamentos antissociais não ficarão impunes. As escolas acreditam, com isso, garantirem ensinar a todos o que deve ou não ser feito, como se a conquista da autonomia fosse um papel a ser imitado.

Reconhecendo este cenário, indagamo-nos: estão os professores e as professoras preparados e disponíveis para assumirem este enorme papel que é gerenciar os conflitos na escola de modo a formar para autonomia? Certamente, reconhecemos que este ainda é um longo caminho a ser percorrido na formação de professores, de modo a incorporarmos às identidades dos docentes a gestão de conflitos como um trabalho que lhes pertence e do qual não podem abrir mão.

Por isso, reconhecendo o papel transformador da educação e a forma como docentes têm agido nas gestões de conflito na escola, torna-se relevante, também, compreender as formas como se engajam ou desengajam moralmente os(as) educadores(as) diante de violações do direito à dignidade quando as humilhações ou qualquer outra forma de violência são direcionadas aos alvos de bullying, assumam eles posturas provocativas ou não.

Isso porque, nesta tese, enxergamos a ação moral e o julgamento moral como inter-relacionados e acreditamos, por isso, que conhecer as formas de engajamento e desengajamento moral de docentes contribuem para compreensão das formas de gestão de conflitos adotadas por ele, evidenciando caminhos necessários de serem percorridos na formação de professores.

Espera-se que, como docente, haja indignação diante dos maus tratos dos quais são vítimas estudantes em sala de aula e, por isso, haja ação direcionada para o enfrentamento do problema. É esperado que os professores e professoras estejam numa tendência do desenvolvimento moral

nomeada de autonomia² e, por isso, reconheçam que o direito à dignidade não é circunstancial nem seletivo. Tal expectativa se deve a não haver reconhecimento de que o direito à dignidade não é circunstancial nem seletivo por alguém que não é capaz de reconhecer o outro na sua singularidade, sair de si, se descentrar de uma única possibilidade de pensamento.

Essa questão é urgente, sobretudo, quando falamos de educadores e educadoras de crianças. Isso porque as crianças pequenas, ainda em tendências de heteronomia moral, sabem que há coisas certas e erradas, mas fazem estes reconhecimentos a partir do que pensam e significam os adultos. Sobre isso, Vinha e Tognetta (2009, p. 528) destacam que a criança é “naturalmente governada pelos outros e considera que o certo é obedecer às ordens das pessoas que são autoridade (os pais, professor ou outro adulto qualquer que respeite)”.

Por isso, compreendemos ser papel da escola formar para autonomia e, nesse sentido, reconhecemos que somente docentes tendendo à autonomia poderão garantir esta formação, pois, como destaca Vinha (2000, p.21), “os modelos educativos podem favorecer ou inibir na criança a passagem da heteronomia para autonomia moral”. Justo por isso, torna-se relevante identificar os engajamentos ou desengajamentos morais docentes, reconhecendo a noção de direito moral, noção esta que será, pela reciprocidade, estendida ao outro, e depois ao grupo, à sociedade e à humanidade.

Isso porque acreditamos que as formas como se engajam ou desengajam identificarão, além de suas formas de agir e compreender dilemas morais do cotidiano, também, as tendências de desenvolvimento moral dos educadores, permitindo refletir sobre suas ações e os princípios que as legitimam.

Infelizmente não é sempre que há engajamento docente diante dos maus tratos vividos por estudantes em escolas. Nós já chamamos atenção (GONÇALVES; ANDRADE; 2015; 2016) para o fato de que docentes ainda assumem posturas bastante heterônomas para reconhecerem que, por trás de uma situação de humilhação, como a vivida pelas vítimas de bullying, há

² A autonomia moral aqui defendida é a conceituada por Piaget (1994).

sofrimento que precisa ser combatido e, com isso, terminam por não agir diante de um grave problema que precisavam combater.

Por isso, interessa, neste estudo, problematizar a omissão docente diante de situações de bullying com alvos típicos e provocadores, a partir da concepção de que é preciso sair do lugar-comum de naturalização e/ou justificação das condutas violentas. Mais do que entender os estigmas que legitimam as condutas abusivas contra alvos de bullying, considera-se urgente questionar a postura que desloca os papéis ocupados pelos envolvidos no ato violento, construindo uma cultura que, por justificá-los, colabora para sua perpetuação, perpassando, como adverte Veiga-Neto (2003), os acontecimentos diários e as representações que deles fazemos.

Justo por isso, o que se pretende aqui é analisar os modos como docentes em formação se engajam ou desengajam moralmente diante de situações de bullying com alvos típicos e provocadores na escola. Acredita-se que conhecer os significados atribuídos pelos docentes às práticas de violência evidencia os estigmas e ajuda a compreender a normalização de algumas condutas violentas em nossa sociedade. Mais que isso, contribui, também, para se pensar a dupla dimensão necessária à formação do(a) educador(a) – cognitiva e afetiva – de sorte a fornecer condições para que docentes não apenas saibam como intervir nos conflitos, mas sintam-se motivados, de modo a se engajarem e a agirem frente às diversas formas de violência escolar, reconhecendo que esta é uma tarefa da qual eles não podem abrir mão.

O interesse pelos diferentes tipos de alvo – típico e provocador – se deve ao fato de já ser reconhecida pela literatura (AVILÉS, 2006b; 2013; GONÇALVES; ANDRADE, 2015) a pouca ação docente no enfrentamento do bullying, sobretudo relacionado a intervenções que favoreçam a superação da condição de alvo na escola (FISCHER, 2010; IBGE, 2009; 2012; 2015; JORGE, 2009). De modo geral, há pouca empatia de educadores com alvos mais estereotipadamente provocativos (GONÇALVES, 2011), e isso torna-se uma preocupação. Não reconhecendo o lugar do alvo provocador e negando, por isso, sua vitimização, docentes não se balizam pela reciprocidade (pela justiça), podendo atuar de forma negligente e, até mesmo, reforçadora da violência.

No que concerne aos alvos típicos, observa-se, também, uma omissão docente diante dos processos de vitimização. Reconhecendo a fragilidade deste tipo de alvo, professores e professoras, impregnados pela cultura de poder que marca os tempos pós-modernos, terminam por responsabilizar os meninos e meninas vitimizados, julgando-os inferiores e responsabilizando-os pelos maus tratos que passam a ser, inclusive, enxergados como formas de aprendizagem para os alvos da violência.

Em um estudo realizado entre adolescentes, Avilés (2006b) analisou os diversos papéis ocupados nas situações de bullying e como os mesmos convergiam para manifestação do fenômeno. O referido autor identificou que havia minimização dos maus tratos por parte das crianças e que a relação desigual de poder era ressaltada como justificativa para a prática violenta.

Ora, se já consideramos grave quando crianças e adolescentes significam a violência dessa forma, quando adultos (particularmente educadores) adotam as mesmas representações o problema se potencializa ainda mais. Isso porque professores e professoras³ são responsáveis diretos pelo manejo das situações de bullying, possibilitando sua superação. Além disso, docentes são figuras de autoridade que farão com que crianças e adolescentes ainda heterônomos balizem suas concepções sobre certo e/ou errado.

Por isso, é necessário que se busque, de fato, iniciar estudos que fundamentem a construção de caminhos para a superação do problema, a partir do fazer pedagógico de educadores e educadoras que estão em sala de aula, convivendo diariamente com o desejo e a tarefa de manejar, de forma eficiente, as violências sofridas e praticadas pelos estudantes, assumindo um papel que cabe à educação: modificar realidades culturais pouco satisfatórias. Isto não será uma realidade enquanto docentes desconhecerem o direito de todos a dignidade e, por isso, embotarem a indignação, tão necessária à

³ Quando evidenciamos a implicação docente não queremos dizer que professores e professoras são os únicos responsáveis pela superação do problema. O que destacamos é que eles são fundamentais na superação do bullying, visto que podem atuar no fortalecimento dos alvos, na criação de condições para que os envolvidos possam falar sobre como se sentem, na interdição dos autores, etc. Desse modo, são peças-chaves no manejo do bullying e na construção de valores que favoreçam a sua superação quando acreditamos que o bullying seja um problema moral e não apenas um estereótipo social.

justiça que tanto buscamos que nossos(as) alunos(as) aprendam e a generosidade que requer a comoção ao sentimento do outro.

Acredita-se que a escola seja um espaço privilegiado de transformação e reinvenção das relações sociais, por concordar-se com o pressuposto de Debarbieux (2002), segundo quem a mesma sociedade que inventou a violência é capaz de inventar a paz. No contexto escolar, os(as) docentes são agentes decisivos no processo de mudança da cultura geradora do bullying e, nela, do ataque a alvos típicos e provocadores. Ora, compreendendo ser papel dos professores e professoras intervir frente a situações de bullying; e etendendo que tais profissionais carecem, em sua formação inicial, de preparo para manejar o problema eficientemente, é que se fez a escolha de um grupo de sujeitos participantes: o de docentes em formação, mais particularmente ainda aqueles e aquelas que fazem a Licenciatura em Pedagogia – curso que, segundo os dados do último Censo da Educação Superior (BRASIL, 2015), corresponde a 44,3% do total de matrículas realizadas em todos os cursos de licenciatura do país.

Ademais, a escolha por este curso se deve, também, pelo fato de formar educadores para lidarem com as primeiras séries da Educação Básica – educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental –, o que faz com que a intervenção docente seja, ainda mais, relevante para superação do problema, por tratar-se de crianças pequenas, que se encontram em momento de formação psíquica, como destaca Leme (2011): “a intervenção adulta é necessária porque em faixas etárias inferiores as crianças dispõem de menos recursos cognitivos, tanto em função da menor experiência com situações de conflito, como pela menor maturidade”; é neste sentido que cabe ao educador ampliar a capacidade das crianças de coordenarem pontos de vista necessários para situações complexas como a resolução de conflito, a fim de que possam ser mais assertivas (p. 164).

Para isso, é preciso reconhecer os momentos de conflito como oportunidade para que estudantes aprendam sobre convivência e respeito ao outro, substituindo as punições expiatórias – comumente adotadas nas escolas – e as lições de moral que buscam convencer os alunos do certo e errado por ações que favoreçam a conquista da autonomia. Isso porque o que se pretende na escola é formar sujeitos livres e respeitadores do direito de

outrem e, para isso, como destaca Piaget (2007, p.63), “nem a autoridade do professor nem as melhores lições que ele possa dar sobre o assunto serão o bastante para determinar essas relações fundamentadas, ao mesmo tempo, na autonomia e na reciprocidade”.

Por enxergar-se o bullying como um fenômeno heterogêneo, assim como multicausal, abordar-se-á essa problemática a partir de três referenciais teóricos que são complementares. O primeiro deles, a Psicologia Moral, será utilizado em função de considerar-se o bullying como uma forma de desrespeito ao outro, sendo assim necessário ressaltar sua dimensão moral.

Além disso, tal referencial também é fundamental, visto que se buscará compreender as formas pelas quais acontecem as relações de bullying na escola, as intervenções que os(as) educadores(as) apresentam diante dessa violência, assim como as representações que os(as) mesmos(as) têm sobre o fenômeno. Para isso, destacar-se-á que essa é uma problemática configurada no plano ético dos sujeitos. Mas por que falar em ética quando se discute a violência entre pares? La Taille (2006, p. 48) aponta que, para compreender os comportamentos, morais ou não, torna-se necessário saber a perspectiva ética que eles assumem. Dessa forma, é preciso compreender que resposta eles darão à pergunta feita pela ética (que vida viver?), para compreender as formas como agem e desejam ser reconhecidos.

Dessa forma, a pergunta “que vida eu quero ter?” desencadeia uma necessária discussão teórica com ênfase na análise psicológica do problema, por acreditar-se que é a forma como se veem e querem ser vistos pelos(as) discentes que pode ajudar a explicar o fato de estarem envolvidos nas práticas de bullying na escola, assim como as formas pelas quais os(as) educadores(as) julgam o problema da violência em âmbito educacional. Isso porque, “dependendo do que um indivíduo escolhe ser o seu ideal de uma vida bem sucedida, ele poderá fazer mais ou menos uso da violência, ou nunca fazê-lo” (LA TAILLE, 2009a, p. 332). A violência estará, portanto, relacionada às representações de si, próprias a cada sujeito, de modo que o bullying possa ser naturalizado como uma de suas modalidades.

Ainda neste sentido, as ações docentes e as formas como agem ou se omitem diante de situações de violência entre pares estará ancorada, também, em suas representações de si e nos valores que cultuam na

construção de sua identidade docente. Com isso, se reconhece que a perspectiva ética adotada por professores e professoras nos ajudará a entender por que se engajam ou desengajam moralmente diante dos alvos de bullying na escola, permitindo-nos indagar sobre a necessária formação moral de educadores.

Levando em consideração que a perspectiva ética adotada pelos indivíduos não é formada exclusivamente por questões psicológicas e que, como lembra La Taille (2009a), não se pode pensar o ser humano independentemente de sua cultura, destacar-se-ão, também, os aspectos culturais que compõem os modos de viver a vida boa almejada pelo plano ético – até porque os parâmetros do que é bom também são culturalmente determinados. No caso da relação entre felicidade e cultura, La Taille (2009a), por exemplo, destaca o fato de uma sociedade na qual o consumismo, por ser tão valorizado, acaba por convencer seus indivíduos de serem o que comprem. Isso pode levar os sujeitos a uma necessidade imperativa de obter dinheiro para comprar e, por conseguinte, empregar a violência como forma de alcançar o desejo consumista.

Assim, acreditando que os valores difundidos culturalmente constroem “modelos” de felicidade, utilizar-se-á a perspectiva teórica dos Estudos Culturais da Educação, como um dos fundamentos teóricos que alicerçarão a análise dos dados, realçando os aspectos da cultura que contribuem para explicar como condutas violentas – e, aqui, o bullying escolar em particular – podem ser naturalizadas (e daí ignoradas ou mesmo referendadas).

Isso porque se parte do pressuposto de que numa sociedade extremamente competitiva e excludente como a contemporânea muitas pessoas sintam orgulho de se verem como pessoas violentas e se envergonhem quando se mostram pacíficas na escola e fora dela. Mais do que isso, num contexto cultural no qual a força – independentemente da forma como é conquistada – é vista como ganho de poder (meta para muitos), é possível que sujeitos busquem esse empoderamento por via violenta.

Com isso, não é de se estranhar que professores, muitas vezes com referenciais ainda limitados sobre o desenvolvimento humano e impregnados por esta cultura da dominação e submissão, acreditem que, ao estarem imersos em situações de vitimização, estudantes se fortaleçam para vida e

aprendam, com isso, a assumirem posturas mais ativas em seus relacionamentos interpessoais. Com tal crença reguladora, terminam por abandonar os estudantes à própria sorte, justificando moralmente suas negligências.

Ademais, os Estudos Culturais contribuirão, também, para reforçar as relações ocorridas na escola tão responsáveis pelo bullying, ressaltando o desengajamento docente e os valores presentes na omissão de educadores. Tal referencial nos ajudará, então, a compreender através dos retratos permitidos pelas formas de desengajamento e engajamento, caminhos de reconstrução cultural capazes de nos fazerem problematizar o lugar comum que a omissão diante da violência pode tomar, além dos recursos cognitivos dos quais fazemos uso para a omissão no enfrentamento do problema. Tal articulação é importante, pois, como destacam Moreira e Candau (2003, p. 160), “as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas, sim, como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados”.

Nestas articulações, então, estão sustentadas as relações interpessoais, de modo que os próprios estudantes reconhecem a agressividade entre os pares – de forma explícita ou velada, como uma grave questão com a qual a escola deve lidar (JORGE, 2009), já que o bullying é uma violência desabonadora em relação aos outros, atingindo as suas identidades em construção, justo quando eles estão em busca de apoio, de elogios, de estímulos para crescer.

Por fim, o terceiro referencial teórico provém da Teoria Social Cognitiva: trata-se do conceito de Desengajamento Moral que, segundo Bandura (1999; 2002; BANDURA *et al.*, 2015) descreve mecanismos autoexonerativos, evidenciados pela forma como as pessoas podem encontrar justificativas para cometer atos antissociais sem se sentirem culpadas ou censuradas por isso.

A teoria criada por Albert Bandura, então, explica as justificativas utilizadas por sujeitos comuns – aqueles que comumente não fazem uso da violência ou do comportamento imoral – para não se envolverem moralmente em uma situação que exige reação e indignação. Entretanto, reconhecendo

que o autor não se propôs a ser um estudioso da gênese da moralidade, compreendemos as categorias utilizadas por Bandura para descrição das formas de Desengajamento como fotografias da realidade que nos permitirão compreender tendências de heteronomia ou moral dos sujeitos, tal como nos propôs Piaget (1994). Daí então surge a articulação entre tais campos teóricos, num esforço de nossa parte para reconhecer nos desengajamentos morais uma psicogênese.

Isso se deve ao fato de **defendermos a tese de que os tipos, variações e frequência de Engajamento e Desengajamento Moral adotados pelos sujeitos indicam as tendências de desenvolvimento moral e a qualidade deste desenvolvimento.**

Assim, com a Teoria dos Desengajamentos interessa-nos compreender as razões pelas quais docentes se desresponsabilizam pelas situações de bullying da escola e, com isso, se omitem de agir na superação do problema. Tal questão se torna muito relevante, visto que estudamos os desengajamentos no lugar da escola e de seus educadores, instituições que devem buscar, em primeira instância, formas de ressignificação de realidades pouco satisfatórias, o que traz a demanda de que se compreendam alternativas de superação do problema.

Por sua vez, levando em conta o que afirmam Bandura *et al.* (2015), concebemos, nesta tese, como engajamento moral, os mecanismos cognitivos autorreguladores motivacionais para a ação moral. Nesse sentido, o engajamento opõe-se ao desengajamento e ambos estão presentes nas tendências de desenvolvimento moral dos sujeitos, de sorte que, na perspectiva do desenvolvimento moral (aqui adotada), para estudar-se um deve-se levar em conta o outro e as relações entre eles. Tanto o engajamento quanto o desengajamento são apresentados minuciosamente no segundo capítulo desta tese.

Dos referenciais teóricos aqui analisados surgiu a principal questão deste estudo: **Como docentes em formação se engajam ou desengajam moralmente diante de situações de bullying nas quais os alvos assumem posturas mais típicas em comparação com aquelas em que os alvos assumem posturas provocadoras?**

Os engajamentos ou desengajamentos docentes são muito relevantes para o campo epistemológico da educação, em função de compreender-se o engajamento moral como uma forma de autorregulação que, naturalmente, converge para a moralidade e sua formação, através do processo educativo, pautada na maneira como os acontecimentos são observados e compreendidos pelos sujeitos (essa força regulatória seria, então, surgida do poder de escolher entre agir bem ou agir mal movido por uma hierarquia de valores e pela ausência de mecanismos autoexonerativos); o desengajamento moral, por sua vez, é compreendido como outra forma de autorregulação, porém, oposta aos valores éticos (com os quais é possível estabelecer metas de felicidade que incluem, como requisito para a própria felicidade, o bem-estar do outro); e a educação como necessariamente voltada para uma formação moral e ética dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem – donde, nele, a responsabilidade particularmente significativa de docentes. (TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013),

Nessa perspectiva, reconhecemos que educar é sempre (em função de valores éticos) formar para a moralidade – a qual implica permanentemente em fazer escolhas em torno de valores envolvendo a relação com o outro e, por isso, construímos a segunda questão deste estudo:

As formas de engajamento e desengajamento de educadores evidenciam tal desenvolvimento moral? Isso porque se reconhece que, para um sujeito ter tendências à autonomia moral, é necessário que ele não apenas aja em função de convenções sociais ou mecanismos autoexonerativos, mas, sim, pela adesão ao valor de justiça presente nos atos julgados.

A partir de tais indagações e da análise dos quadros teóricos utilizados na pesquisa, bem como compreendendo o imenso universo possível para analisar o fenômeno bullying em âmbito escolar, delimitou-se como objetivo geral desta tese:

- **Analisar o que expressam, em termos de desenvolvimento moral, os tipos, a variação e a frequência dos engajamentos e desengajamentos morais de educadores em formação**

diante de situações de bullying na escola envolvendo alvos típicos e provocadores.

Para que tal objetivo seja alcançado, delinearam-se os seguintes objetivos específicos:

- **Identificar os tipos e a variação de engajamento e desengajamento moral de educadores em formação diante de situações hipotéticas de vitimização e a e frequência com que são expressos;**
- **Comparar as formas de engajamento e desengajamento moral de professores diante de situações de vitimização em que os alvos assumem posturas típicas e provocadoras.**
- **Relacionar as formas de engajamento e desengajamento moral concernentes a cada tipo de vitimização.**
- **Analisar as formas de engajamento e desengajamento moral dos sujeitos e os níveis de desenvolvimento moral que elas indicam em diferentes situações de vitimização (com alvo provocador e com alvo típico).**
- **Verificar possíveis diferenças entre os níveis de Desenvolvimento Moral de estudantes de Pedagogia que já atuam no magistério e os que ainda não lecionam a partir das formas como se engajam e desengajam moralmente à situações hipotéticas de bullying.**

Os capítulos que compõem esta tese estão assim organizados: no primeiro capítulo discutiu-se a definição de bullying aqui contemplada, destacando a delimitação do fenômeno e suas características. Em seguida, tratou-se dos envolvidos nas situações de bullying, caracterizando os alvos, autores e espectadores desta manifestação de violência. Por fim, este capítulo foi encerrado discutindo-se os fatores implicados nas práticas de bullying e a importância da intervenção docente.

O capítulo seguinte foi organizado em torno da Teoria do Desengajamento Moral, no qual buscamos apresentar a possibilidade de justificativas, entre docentes, para a negação da intervenção frente a situações de bullying, bem como as consequências do desengajamento moral entre professores. Neste capítulo ainda relacionamos a teoria do Desengajamento Moral e a Teoria do Desenvolvimento Moral, articulando tais pressupostos epistemológicos a partir do que aqui nomeamos de Níveis de Desenvolvimento.

Compreendendo a importância da atuação pedagógica no manejo do bullying, o terceiro capítulo discutiu o papel da escola e a implicação desta responsabilidade na formação dos educadores. Para tanto, dialogou com a formação de professores e os dispositivos legais; o cenário contemporâneo e a formação (inicial ou continuada). Fizemos tais opções por julgarmos como muito relevantes os espaços formativos para que docentes consigam apropriar-se da importância de suas intervenções frente situações de bullying, concordando com Piaget (2007) quando afirma que a formação dos professores é uma questão primordial para qualquer reforma pedagógica. Por isso, o terceiro capítulo discutiu, justamente, a questão da formação dos professores e a implicação dela no desenvolvimento moral de educadores e, com isso, no engajamento e/ou desengajamento docente.

O quarto capítulo apresentou o método de pesquisa, destacando os caminhos trilhados no processo de construção teórico-metodológica desta tese, incluindo a construção e validação do instrumento de pesquisa utilizado, assim como o processo de tratamento e análise das informações.

No quinto capítulo foram apresentados os resultados deste estudo, a partir da exposição das formas de engajamento e desengajamento de educadores e educadoras diante do bullying na escola, as variáveis relacionadas aos tipos de alvo (típico ou provocador) e as relações com os níveis de desenvolvimento moral.

Nas considerações finais apresentamos, a partir dos achados de pesquisa, algumas reflexões didático-pedagógicas sobre as implicações do desengajamento moral de educadores heterônomos e a necessária formação para autonomia na escola.

1. DIANTE DE QUE SE ENGAJAR? Reflexões sobre bullying, seus fatores implicados e os envolvidos no fenômeno

A generosidade nos eleva em direção aos outros, poderíamos dizer, e em direção a nós mesmos enquanto libertos de nosso pequeno eu. (COMTE-SPONVILLE, 2009, p. 113)

As escolas em geral, sejam públicas ou particulares, sejam dos anos iniciais ou finais da Educação Básica, de cidades interioranas ou de grandes centros urbanos, estão envolvidas pelas diversas formas de conflito que se configuram diante de estudantes, educadores(as) e objetos de aprendizagem. Aquino (1998) destaca que estas múltiplas formas de conflitos são marcas de uma reprodução de outros contextos institucionais (família, a mídia etc.), que se fariam refletir no interior das relações escolares.

Por isso, Aquino (1998, p. 8) chama atenção para o fato de que nas escolas os docentes se sentem reféns das violências externas que, para eles, invadem a escola, “restando-lhes, apenas, um misto de resignação, desconforto e, inevitavelmente, desincumbência perante os efeitos de violência no cotidiano prático, posto que a gênese do fenômeno residiria fora dos muros escolares (AQUINO, 1998, p. 8).

Diferentes investigações no campo da Psicologia Moral têm entendido a problemática da mesma forma, reconhecendo que esse pensamento desengajado do professor, cuja ação atribui a terceiros a responsabilidade tanto pelos problemas como pelas soluções, é um dos fatores que mais contribui para omissão docente diante do bullying. (AVILÉS, 2015; GONÇALVES, 2011; MARTÍN et al., 2003; TOGNETTA et al., 2015; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013).

Por estas crenças, dentre outros fatores, a ação docente compromete-se diante do enfrentamento das variadas formas de violência escolar, sendo observadas muitas formas de desengajamento moral entre educadores que

terminam por indignar-se diante da violência apenas quando ela é contra⁴ a escola, atingindo a instituição (patrimônio) ou o corpo docente.

Tais Desengajamentos, além de comprometerem a ação, embotam a generosidade, virtude destacada na epígrafe deste capítulo e, simultaneamente, tão necessária à ação docente e tão pouco vivenciada nas relações interpessoais na escola e fora dela.

Dessa forma, a crença de que a responsabilidade diante dos conflitos é da família é algo comum entre educadores. Leme (2006), ao investigar dirigentes de escola, evidenciou que 46% deles acreditam serem de responsabilidade das famílias os problemas de conflitos relacionais nas escolas e, com isso, atribuem a superação do problema a um trabalho que é de ordem parental e não escolar.

Este mesmo cenário foi identificado por nós em uma pesquisa anterior (GONÇALVES, 2011), na qual buscamos compreender a concepção e julgamento moral de professores sobre o bullying na escola. Numa amostra composta por 17 docentes da Educação Básica, encontramos 52,94% deles afirmando que há bullying na escola em virtude de problemas familiares, tais como a ausência dos pais ou a falta de limites na educação dos filhos. Ancorados neste julgamento, os docentes, ao serem indagados sobre o que fariam para solucionar o problema, afirmavam que realizariam reunião de pais (29,41%) e/ou encaminhariam a resolução do problema para outros profissionais da escola, como, por exemplo, os psicólogos (47,06%).

Realidade similar foi encontrada em um estudo de larga escala coordenado por Fischer (2010), envolvendo 5.168 alunos de escolas públicas das variadas regiões brasileiras. Os resultados apontam: 42% dos entrevistados afirmam que a escola chamaria os pais dos envolvidos no conflito como estratégia de superação do problema, evidenciando uma terceirização da solução que testemunha práticas de desengajamento de educadores.

⁴ Charlot (2002) fala sobre três formas de violência escolar: violência da escola, quando os docentes ou a instituição são os agentes da violência direcionada aos estudantes; violência contra escola, quando a escola e seus colaboradores (professores e funcionários) são violentados e; violência na escola, que é a violência que ocorre em âmbito educacional, mas poderia ter acontecido em qualquer outro espaço.

Em situações de bullying na escola, a partir do deslocamento da responsabilidade de intervir frente ao problema, as escolas terminam negligenciando o que de fato ocorre entre seus muros, de modo que se perpetuam as situações de intimidação e maus tratos entre pares (TOGNETTA; VINHA, 2008a). O bullying não é visto como um problema com o qual a escola tenha que lidar (já que, no imaginário de educadores, ele ocorre por razões que a escola não tem como controlar) e uma intervenção docente frente aos comportamentos violentos termina acontecendo, apenas, quando os conflitos entre os estudantes atrapalham a ordem (as aulas e a explanação dos conteúdos formais) e se confunde com atos de indisciplina, por exemplo.

Esta realidade foi apresentada em um estudo realizado por Tognetta *et al.* (2010), no qual as autoras identificaram que professores da Educação Básica julgavam serem mais graves os problemas enfrentados pela escola no que concernem às dificuldades dos alunos seguirem regras convencionais e desobedecerem a autoridade do que o fato dos alunos não seguirem regras morais.

Outra crença que também reduz a indignação entre educadores é o fato de eles acreditarem na ideia segundo a qual as violências entre pares são próprias da idade e serão, por isso, superadas tão logo os estudantes cresçam. E, o que é ainda pior, por serem formas de conflito em relações de simetria de poder instituído, a violência, ainda na representação docente, deve ser resolvida pelos envolvidos que, numa condição paritária, são considerados iguais em condições físicas e psicológicas de enfrentamento e poder (GONÇALVES, 2011).

São explicações como estas que levam sujeitos ainda heterônomos (entre eles, docentes) a se isentarem diante dos contextos sobre os quais deveriam agir, pois, como destacam Bandura *et al.* (2015), os padrões morais não operam invariavelmente como reguladores internos de conduta, entrando em ação apenas quando são ativados – o que corresponde ao padrão heterônimo, tal como descrito por Piaget (1994).

Justo por isso, pessoas em muitas ocasiões boas podem ter ações incompatíveis com os valores que cultuam, pois os sujeitos são capazes de fazer manobras sociais e psicológicas através das quais as autossanções

morais podem ser desengajadas, permitindo a conduta desumana. Atuando heteronomamente, é possível afirmar que, ao se esquivarem da responsabilidade por uma ação moral, as pessoas, na verdade, acreditam que estão cumprindo sua obrigação moral⁵.

As práticas de bullying vão se naturalizando no cotidiano da escola, sendo negadas ou normalizadas quando, na verdade (efetivamente), deveriam ser motivo de indignação e ação por parte de toda escola. Isso porque não há discórdia quanto ao fato de que a escola necessita formar para a autonomia e os momentos de conflitos, incluindo as situações de bullying, são situações privilegiadas para um trabalho que favoreça o desenvolvimento moral dos educandos e de todos que fazem a escola.

A escola, como destaca Mascarenhas (2006), não pode abrir mão de enfrentar o problema do bullying ou de outras formas de violência, visto ser seu papel avançar na construção de um ambiente escolar que favoreça a qualidade do bem-estar social de todos os membros da comunidade educativa e, com isso, permita que todos vivam de forma pacífica e solidária em seu interior (com sorte a extrapolar os muros das escolas).

Buscando-se, então, refletir sobre a necessária implicação docente na superação desse fenômeno, o presente capítulo buscará discutir as particularidades do bullying, as formas como ele se manifesta na escola, atingindo um alto percentual do alunado⁶, evidenciando as especificidades desta forma de violência, suas implicações e a necessária intervenção docente.

1.1. Delimitando o bullying: conceito e características de um fenômeno multifacetado

Dentre as variadas formas de violência que atingem a escola observam-se, de forma recorrente, práticas de bullying marcando o cotidiano do

⁵ No capítulo três trataremos mais profundamente dos Desengajamentos Morais.

⁶ É preciso reconhecer que o bullying atinge um alto percentual quando pensamos que há bullying em todas as escolas envolvendo alvos, autores e espectadores do fenômeno. Quando pensamos no percentual de vítimas e autores, embora seja bastante significativo, é em menor proporção.

alunado⁷. Dados de pesquisa (FISCHER, 2010; IBGE, 2016; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013) evidenciam, inclusive, que no Brasil um alto percentual dos estudantes é vitimizado por este tipo de violência em escolas públicas e particulares.

Um estudo realizado em território nacional intitulado por PENSE – Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (IBGE, 2010), envolvendo 618.555 estudantes, evidenciou que 5,4% dos participantes se sentem intimidados de forma recorrente, demonstrando estar uma grande parte do alunado exposta a humilhações diante de um grupo que, normalmente, não se indigna e, assim, reforça os valores associados à violência. Em edição mais recente deste estudo (IBGE, 2016), os dados são um pouco mais altos: 7,6% dos meninos e 7,4% das meninas.

Outra pesquisa de larga escola realizada pelo CEATS (FISCHER, 2010, p. 24) traz o mesmo cenário. “Cerca de 20% dos alunos presencia atos de violência dentro da escola com uma frequência muito alta, o que é um indício de que o bullying está presente significativamente nas escolas investigadas”.

Num clássico estudo realizado com estudantes noruegueses e publicado no livro *Bullying at School*, Olweus (1993, p. 13) afirma que uma média de 15% do total de alunos da educação básica estão envolvidos em situações de bullying na Noruega. “Aproximadamente 9% (52 mil) dos estudantes são vítimas de bullying e 7% (41 mil) são autores com alguma regularidade”⁸.

Embora sejam uma forma de violência escolar, as práticas de bullying possuem particularidades bastante significativas, que além de delimitarem o fenômeno a partir da diferenciação de outras formas de violência também presentes na escola, evidenciam caminhos para que sejam pensadas formas de sua superação. Por isso, o presente capítulo buscará caracterizar o fenômeno, diferenciando-o de outros comportamentos violentos que se apresentam na escola; os envolvidos – autores, alvos e espectadores de bullying –, além dos fatores implicados para manifestação do bullying dentro da escola e fora dela.

⁷ Embora o bullying possa acontecer em qualquer relação paritária, seja entre professores, entre colegas de trabalho, entre irmãos, etc., este estudo tratará da forma mais recorrente do fenômeno: a violência ocorrida entre estudantes nas escolas.

⁸ Citação original: “Approximately 9 percent, or 52,000 students, were victims, and 41,000, or 7 percent, bullied other students with some regularity”.

Bullying, vocábulo já incorporado ao Português (FERREIRA, 2010, p.119), conceitua condutas abusivas e recorrentes entre grupos paritários, cujas relações de poder estão desequilibradas, envolvendo agressão verbal e/ou física de autor(es) para intimidar seu(s) alvo(s).

Avilés (2013) chama atenção para o fato de que o bullying acontece sempre de forma repetida e mantida no tempo, longe dos olhares das autoridades e de forma intencional. Ainda segundo o autor, há sempre uma vítima indefesa, que sofre com a vitimização psicológica por parte de um (uns) abusador(es) perante uma plateia, o que leva, ainda, à rejeição grupal pelos espectadores.

Assim como outras formas de violência, o bullying não é uma manifestação violenta tipicamente atual. Para Tognetta (2011, p. 139), esse “é um problema de seres humanos que têm algo em comum desde o primeiro momento em que nascem: a necessidade de serem vistos com valor nas relações que estabelecem com os outros”.

Embora seja uma prática antiga, é um fenômeno estudado apenas recentemente, a partir dos anos 1970. Pioneiro nos estudos sobre bullying, Dan Olweus (1993) conceituou pela primeira vez esta manifestação de violência. Segundo Catini (2004), isso ocorreu ao publicar o livro *Aggression in the Schools: bullies and whipping boys*, no ano de 1978, desencadeando o desenvolvimento de inúmeras pesquisas, sobretudo em países escandinavos.

Ao iniciar os trabalhos sobre o tema, Olweus (1993) buscou, entre outras tarefas, diferenciar o bullying de outros comportamentos violentos. Para realizar essa distinção, o referido autor destacou alguns aspectos que delimitassem o fenômeno, particularizando-o: (1) um comportamento agressivo com intenção de causar dano; (2) a repetição da ação violenta por um tempo prolongado; (3) uma variedade nos comportamentos violentos (bater, xingar, difamar, apelidar etc.); (4) numa relação de poder simbólico (não hierárquico) desigual, que dificulta a reação por parte de quem sofre com a violência.

Quando tratamos do desequilíbrio de poder em situações de bullying, apontando a caracterização do fenômeno por Olweus, não “falamos, necessariamente, em diferença na força física. Em muitas ocasiões as

diferenças se dão no âmbito psicológico e na vulnerabilidade pessoal”. (AVILÉS, 2006a, p.85)⁹.

Tais características apresentadas para o bullying favoreceram a delimitação do campo de investigações em torno desse fenômeno. Até a aparição dos estudos sobre o tema, segundo o próprio Olweus (2015), a literatura tratava da violência entre pares na escola, considerando, sobremaneira, apenas situações eventuais, errando ao generalizar suas conclusões para qualquer tipo de discórdia entre estudantes. Ora, as pesquisas inauguradas pelo trabalho deste pesquisador demonstram que o bullying assume especificidades relativas à repetição da intimidação na escola. Desse modo, os seus estudos contribuíram para compreender a violência direcionada a “um estudante exposto a uma agressão sistemática e durante longos períodos de tempo por outro indivíduo, um pequeno grupo, ou toda uma classe¹⁰” (p.754).

Ainda hoje, Del Barrio *et al.* (2005, p.76) destacam que sobre o bullying “têm aparecido numerosas ideias estereotipadas e, às vezes, errôneas, oferecendo uma visão simplificada que não ajuda a entender a verdadeira natureza do fenômeno complexo e intervir eficazmente no mesmo”¹¹.

Nesse sentido, a distinção feita por Olweus entre outros evidencia-se numa característica importante quando tratamos da superação do bullying na escola, visto que o significado que damos a esta forma de violência determina o tipo de ação que tomamos para seu enfrentamento (DEL BARRIO *et al.*, 2005). Nesse sentido, reconhecer que a escola é um local que deve ser frequentado todos os dias e que nela, os alvos da violência são expostos, de modo recorrente, a abusos e humilhações é urgente. Sobretudo, porque tal característica transforma o bullying num tipo de violência que merece destaque, por abalar de forma severa o desenvolvimento emocional dos envolvidos. Sofrer todos os dias gera consequências nefastas, angustiando os

⁹ Citação Original: “hablamos de diferencia en la fuerza física. En muchas ocasiones las diferencias se dan en la fortaleza psicológica y la vulnerabilidad personal”.

¹⁰ Citação Original: “An individual student is exposed to aggression systematically and over longer periods of time — whether from another individual, a small group, or a whole class” (OLWEUS, 2013, p.754).

¹¹ Citação Original: “han aparecido numerosas ideas estereotipadas y a veces erróneas que ofrecen una visión simplificada que no ayuda a comprender la verdadera naturaleza del fenómeno, complejo como es, ni por tanto a intervenir eficazmente en él”.

alvos da violência, por viverem cotidianamente à espera de novos ataques (CONSTANTINI, 2004).

Vale lembrar, ainda, que o alvo de bullying, quando vitimizado na rua onde mora ou no clube o qual frequenta, pode escolher não ir a tais lugares, sem que haja pressões sociais instituídas para isso. Já na escola, local onde a frequência é obrigatória, o alvo precisa estar cotidianamente em contato com seus algozes, o que faz com que o sofrimento se torne ainda mais intenso e a ansiedade se torne um elemento presente.

O que é pior, a violência ocorre precisamente na escola, “um dos principais cenários organizados para o favorecimento de interações entre iguais, capaz de promover a qualidade destas relações”. Não é demais lembrar que, do ponto de vista psicoevolutivo, a qualidade das relações que estabelecemos ao longo da vida se configura como um importante fator de ajuste psicológico e social¹². (SANCHÉZ *et al.*, 2012, p. 71).

Assim, é necessário atentar-se ao que evidenciou o estudo realizado pelo Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor – CEATS (Fischer, 2010, p.28), no que concerne à repetição da ação em casos de bullying: quanto mais frequentes os atos de bullying, maior a tendência de que sejam mais duradouros. Isso porque “quando os maus tratos são mais frequentes, o tempo de sua duração também é superior: dura várias semanas ou meses. Na medida em que os maus tratos são menos frequentes, o período de duração também é inferior”.

Não há dúvidas, então, de que a qualidade hostil vivida num ambiente marcado pelo bullying compromete o desenvolvimento moral e afetivo do alunado; se desejamos formar cidadãos éticos e justos, enfrentar esta forma de violência é uma tarefa da qual não podemos abrir mão.

Além da repetição, outro elemento não levantado por Olweus, mas incorporado em estudos brasileiros e mundiais (AVILÉS, 2006a; 2006b; FRICK, 2009; 2016; GONÇALVES, 2011; GONÇALVES; ANDRADE, GONZAGA, 2015; TOGNETTA; VINHA, 2008a; 2010) é a questão da paridade. Isso porque crianças e adolescentes vitimizados pelo bullying recebem tais agressões daqueles de quem mais necessitam para compor sua

¹² Citação Original: “uno de los principales escenarios organizados para favorecer la interacción entre iguales, y en concreto, para promover la calidad de éstas”.

própria identidade: seus pares. Quando se compreende que o outro – o par - é o principal parceiro psicológico e, justo por isso, em situações de bullying, coloca-se em jogo a construção da identidade pessoal diante dos outros. Sobre isso Tognetta e Rosário destacam que “quem sofre o ataque está sob os olhos dos seus iguais, daqueles que participam da constituição de sua identidade, do modo como são e como se veem diante do outro” (2013, p.108).

Antunes (2010), em estudo realizado com adolescentes, também destacou a questão da representação dos outros sobre si mesmo, evidenciando: aqueles que são excluídos na escola (ou apelidados e humilhados) são rotulados como chatos ou grudentos. Com isso, os próprios alvos terminam por concordar com os ataques sofridos ou negam a ocorrência dos mesmos.

Desse modo, pensar uma violência entre pares é bastante importante e particular, uma vez que, diferentemente das relações entre adulto-criança, as relações entre pares se configuram num plano horizontal, de sorte à intervenção não demandar exclusiva proteção para quem sofre, mas a oferta de condições de superação da vitimização perante seus iguais (entenda-se uma igualdade hierárquica, com todas as diferenças possíveis na paridade).

Díaz-Aguado (2015, p.29) chama atenção para o fato de que “o bullying escolar é utilizado pelos agressores como uma forma destrutiva de demonstrar poder sobre uma vítima que acredita ser indefesa por parte de um sistema social em cujo contexto ele acontece”.

Posteriormente, outros autores caracterizaram detalhadamente o problema, sempre levando em consideração a delimitação proposta por Olweus, principalmente no que concerne ao caráter repetido e sistemático do fenômeno. Esse é o caso da pesquisa brasileira que, segundo Nascimento (2009), ao mencionar os primeiros trabalhos de Canfield e seus colaboradores, identificou a mesma delimitação do objeto de pesquisa, a partir, também, da mesma metodologia de estudo utilizada por Olweus: aplicação de questionários para uma grande população de alunos, caracterizando o fenômeno a partir da perspectiva do referido autor norueguês. Por sua vez, Fante (2005) foi responsável por popularizar as discussões sobre bullying entre brasileiros.

Nesta caracterização que delimita o fenômeno, Avilés (2013), chama atenção para o fato de que no bullying se manifestam verdadeiros atos de intimidação preconcebidos, ameaças, que, sistematicamente, com violência física e psicológica, são repetidamente impostos a indivíduos numa relação paritária entre os envolvidos. Com isso, se ninguém no grupo remedia ou faz mudar, a relação tende a perpetuar, já que autores e alvos de bullying, por razões distintas, têm dificuldades em abandonar o processo de vitimização.

Del Barrio *et al.* (2005) também chamam atenção para outra particularidade do fenômeno. Nos casos de Bullying nem sempre é apenas a violência perceptível que está em jogo. Há, muito recorrentemente, nestes casos, outros exemplos de comportamento, tais como a exclusão social (o ostracismo) que, por não serem sempre vistos como formas de violência dificultam a intervenção para sua superação.

Tais aspectos levam os envolvidos em situações de bullying a uma tendência de justificarem os maus tratos vividos e, com isso, encontrarem razões para se autoexonerarem da função de combater a violência (o que é representado por formas de desengajamento moral); e, pior ainda, para se manterem na ação de intimidação. Estudos apontam: tanto autores como alvos da violência julgam serem as vítimas responsáveis pela vitimização (SANCHEZ *et.al*, 2012; GONÇALVES, 2011; ANTUNES, 2010), de modo que os autores creditam a vitimização aos modos de agir dos alvos e os que sofrem, também, afirmam que a vitimização deve ser justificada por aspectos de suas personalidades.

Tal exemplo é bastante evidenciado nos estudos de Antunes (2010, p.160), quando a pesquisadora pergunta a um grupo de adolescentes se alguém já foi vitimizado na escola e as razões. Como resposta ela encontra: “Ah, já [...] porque ele é muito chato. Sei lá, é chato. [...] Os assuntos que ele fala também, nada a ver. O sujeito que sofria”. O adolescente alvo do bullying, que também era sujeito da pesquisa, ao se descrever para a pesquisadora, usa os mesmos atributos eleitos pelos colegas, afirmando que seu defeito era ser chato.

Infelizmente a culpabilização das vítimas não se restringe a uma atitude apenas imputada pelos pares. Docentes também julgam que os vitimizados possuem a responsabilidade pelos maus tratos vividos

(GONÇALVES, 2011) e, com isso, se isentam de intervir frente à superação do problema.

Dessa forma, o bullying vai se perpetuando em espaços escolares, se diferenciando de outras formas de conflitos entre pares. Percebe-se que há uma diferença entre as práticas de bullying e os eventuais conflitos cotidianos entre pares, visto que no primeiro caso, não há motivação aparente nas circunstâncias dos atos de violência sistemáticos, nem a possibilidade de negociação entre os envolvidos para a sua superação – o que se observa, normalmente, nas situações conflituosas casuais.

Nas práticas de bullying há intenção de prejudicar e o comportamento persiste por certo tempo, sendo danoso à autoestima da vítima e mantido graças ao poder exercido sobre esta, por diferença de idade, força, tamanho ou gênero. “Num conflito normal entre pares, os envolvidos fornecem os motivos da discórdia, se desculpam, negociam para satisfazerem suas necessidades, não persistem no comportamento para conseguir as coisas ao seu próprio modo” (CATINI, 2004, p. 16).

São estas características que particularizam o fenômeno e o diferenciam, visto que, como destacam Almeida *et al.* (2007), no caso de bullying há uma recorrência e intencionalidade na vitimização, além do fato de que não existe, necessariamente, nenhum tipo de provocação por parte de quem sofre.

Nesse sentido, Díaz-Aguado (2015, p.29) reforça o fato de que em situações de bullying há “uma relação de desequilíbrio de poder entre o valentão, apoiado geralmente por um grupo, e sua vítima que se encontra indefesa, sem poder sair, por si mesma, de tal situação”. Mas esta dominação não se dá apenas pela vitimização sofrida pelo alvo a partir das violências do valentão, mas porque isso ocorre na presença de outros pares que legitimam e reforçam os maus tratos.

A partir de tais considerações, Tognetta e Vinha (2010) acrescentaram, na caracterização do fenômeno, a necessária presença de uma plateia, que funciona como “oxigênio” para as manifestações de violência, pois valorizam as condutas violentas, mobilizando os autores a persistirem nas práticas intimidatórias.

Os alvos da violência, embora não participem diretamente dos ataques, convivem com o bullying sem fazer nada para evitá-lo e, com isso, terminam por embotar a solidariedade com relação aos problemas dos outros, podendo, com isso, ser futuros protagonistas da violência (DÍAZ-AGUADO, 2015).

Com isso, as autoras chamam atenção para a importância de se pensar os que são maioria – a plateia –, implicando todos os sujeitos na superação do fenômeno. Elas chamam atenção, ainda, para o fato de todos os envolvidos no fenômeno carecerem de sensibilidade moral, sendo os agressores os que mais se desengajam moralmente (TOGNETTA *et al.*, 2015b), justificando suas condutas de forma reiterada, a partir da minimização dos impactos da violência e da valorização de si em detrimento do outro.

Sobre sensibilidade moral, La Taille (2006, p. 88) define como “a capacidade de perceber questões morais em situações nas quais elas não aparecem com tanta clareza”.

Muito provavelmente pela falta de sensibilidade moral, os apelidos, as exclusões, as difamações e as ameaças estão entre as manifestações mais recorrentes de bullying na escola (IBGE, 2010; 2013; 2016), posto que todos estes atos conferem aos seus autores, com frequência, mais poder simbólico entre os colegas; e aos espectadores, mais possibilidade de interação com o ato violento, mesmo que de forma velada (através de risadas, por exemplo).

Além disso, não sendo estes comportamentos violentos tão facilmente identificados e comparados a comportamentos não violentos (tais como as brincadeiras), é possível que pessoas com pouca sensibilidade moral dificilmente reconheçam os maus tratos que atingem estudantes. Como afirma La Taille (2006, p.90), “há situações em que a causa do sofrimento não é claramente identificável. Somente a sensibilidade moral pode fazer perceber os efeitos violentos de certas ações e, portanto, levar a evitá-las”.

Fischer (2010), inclusive, faz notar que “na maioria das vezes, os próprios alunos nem percebem que esse tipo de relacionamento é inadequado”, já que, baseado em práticas e valores discriminatórios naturalizados, terminam por não serem reconhecidos como violência. Tal realidade se evidencia, inclusive, na visão daqueles que sofrem com a violência, que ao ser chamado para relatar o que ocorre entre eles e os

colegas afirma: “aí os cara [sic] faz umas piadinhas e aí quem tá com o apelido é ele mesmo quem ri”. (ANTUNES, 2010, p.165).

Isso persiste, também, na percepção de educadores, os quais “relatam que esses apelidos geralmente estão relacionados a características físicas marcantes (altura, sobrepeso, padrões de beleza, uso de óculos ou aparelhos dentários etc.) ou provenientes de necessidades especiais”. Isso se dá “por discriminação de cor/etnia, status social e traços de comportamento sexual” (FISCHER 2010, p. 36), implicando em responsabilizar os alvos por seu sofrimento.

Também identificamos essa realidade em estudo (GONÇALVES, 2011) com educadores de escolas particulares da região metropolitana do Recife, no qual se objetivou identificar, a partir dos julgamentos e concepções docentes, as razões que motivavam o bullying na escola. Nessa pesquisa constatou-se que educadores possuíam muita dificuldade para compreender os fatores que favoreciam a prática de bullying na escola e, quando o alvo das violências pertencia a algum grupo fácil de ser estereotipado, logo atribuíam a vivência de maus tratos a esses aspectos físicos, entendendo ser o alvo da violência, também, responsável pela intimidação. Tal fato foi muito evidente ao se solicitar aos professores que analisassem um caso fictício de bullying na escola, cujo alvo era gordinho e baixinho: encontrou-se uma responsabilização do mesmo: “Os meninos rejeitavam Tomaz [nome do alvo fictício] por ele estar totalmente fora dos padrões, e, por estar acima do peso, não tendo nenhuma habilidade para brincar e conviver”, afirmou um professor participante do estudo, que acrescentou poder o menino emagrecer – sugerindo ser sua responsabilidade tanto a intimidação quanto a superação.

Ora, ao invés de discutir questões ligadas ao preconceito (que favorece e contribui para a prática de bullying entre escolares) e ao respeito (um conteúdo moral que deve ser objeto da escola), o docente propôs que o alvo da violência modificasse a si mesmo: isso anunciou que o professor, inclusive, considerava legítima a intimidação a quem foge de padrões sociais valorizados culturalmente.

Neste caso, já desassistido pelo docente, o garoto teria de lidar com o fato de seu professor, além de tudo, reforçar as ações dos estudantes: isto agravaria o padrão de comportamento discente – o que seria ainda mais

grave, porquanto, nesses processos, o olhar do membro do mesmo grupo é fundamental e, no início da vida, sobretudo, é também na relação com os pares que se constrói a identidade (DUVEEN, 1998).

Não é demais lembrar que a identidade de crianças e adolescentes é pautada nas diversas formas como eles são reconhecidos pelos seus colegas e, a partir disso, passam a se reconhecer. Assim, a intervenção do adulto para que crianças e adolescentes possam reconhecer o outro como sujeito de valor é uma missão urgente, dado que, sozinhos, numa cultura tão discriminatória como a nossa, estudantes terão poucas chances de superar visões estereotipadas e excludentes.

Uma intervenção é necessária não apenas quando há formas de violência nas quais haja sempre a presença de uma plateia facilmente identificada, que atribui valor aos comportamentos violentos. Ela é muito importante, também, quando os espectadores se escondem no anonimato do espaço virtual, através do *cyberbullying*¹³, fazendo uso de equipamentos eletrônicos, tais como celular e computador, para divulgar na internet imagens e textos degradantes. No *cyberbullying*, “não há necessidade das agressões se repetirem. O assédio se abre a mais pessoas rapidamente, devido à velocidade de propagação de informações nos meios virtuais, invadindo âmbitos de privacidade e segurança” (BOZZA; TOGNETTA, 2011, p. 2).

Outra característica que difere o *cyberbullying* do bullying presencial, segundo BOZZA (2016), é a possibilidade de favorecimento da reação dos alvos (o que dificilmente ocorre nas agressões presenciais), porque estes estariam amparados e protegidos justamente pela distância geográfica e emocional proporcionada pela Internet, e, portanto, mais propensos a reagir de forma também mais agressiva.

Pesquisas atuais sobre o *cyberbullying* (BOZZA, 2016; TOGNETTA; BOZZA, 2011) afirmam que, do ponto de vista da autoria, há uma dificuldade em identificar os autores do *cyberbullying*, por existir uma possibilidade de anonimato bastante significativa na internet. Tal realidade ressalta, ainda mais, a paridade entre os envolvidos na violência, que tende a ocorrer, na

¹³ Diferentemente do termo bullying, fez-se a opção por continuar grafando *cyberbullying* em itálico em função dessa palavra ainda não ter sido incorporada a um dicionário de língua portuguesa.

imensa maioria dos casos, longe dos olhos de autoridade capaz de punir (escola e docentes, por exemplo).

O fato de acontecer longe dos olhos dos adultos não é uma característica exclusiva do *cyberbullying*. Tognetta e Rosário (2013) destacam que uma das características mais marcantes do bullying é o fato de ele ser velado aos olhos da autoridade, embora, muitas vezes, docentes fiquem sabendo das violências ocorridas.

Sejam presenciais ou virtuais, as consequências de uma vida em torno do bullying, geralmente, são graves, pois, como pontuaram Tognetta *et al.* (2015b): mais do que ser apenas um crime, o bullying é um problema moral, que apresenta substratos de violência e de ausência de respeito nas relações, sendo, portanto, objeto de intervenção da escola e dos educadores, que possuem a tarefa de desenvolver valores éticos para motivar posturas compatíveis.

Nesse sentido, como reforçam Sánchez *et.al.* (2012), a convivência entre pares se configura num privilegiado contexto socializador, pois favorece o desenvolvimento de habilidades, comportamentos e conhecimentos que dificilmente se conquistam em relações verticais. Por isso, ainda segundo a autora, a escola se configura como um dos principais espaços organizados de interação e, por isso (deste modo), deve se preocupar em garantir a qualidade destas relações.

Vale lembrar, ainda, que a violência na escola reproduz uma cultura marcada pela submissão e domínio – antítese dos valores democráticos de igualdade, tolerância e paz que tanto buscam as instituições sociais, sobretudo a escola. Por isso, a erradicação de qualquer forma de violência deve ser uma prioridade e a escola deve ser enxergada como o espaço privilegiado no qual se constrói a sociedade que desejamos, baseada no respeito mútuo (DÍAZ-AGUADO, 2015).

Precisamente por isso é necessário refletir sobre os envolvidos nas práticas de bullying, a fim de ajudá-los a superar as posições ocupadas no contexto de violência, assumindo posturas mais éticas na escola e fora dela. Especialmente porque a interação de um estudante com seus pares é o que de mais caro há no desenvolvimento de todos que frequentam as escolas, no desejo de serem reconhecidos e respeitados em suas interações.

1.2. Atores do Bullying: Alvos, Autores e Espectadores

O bullying é, necessariamente, um fenômeno grupal de violência (DÍAZ-AGUADO, 2015). Para delimitá-lo, são encontrados sempre três atores compondo o cenário no qual o bullying ocorre: alvos, autores e espectadores. Os envolvidos em situações de bullying são assim nomeados nesta pesquisa, adotando nomenclatura diferente de boa parte dos estudos sobre o tema (FANTE, 2005; CONSTANTINE, 2004; DÍAZ-AGUADO, 2015; MIDDELTON-MOZ; ZAWADSKI, 2007; OLWEUS, 2004) – os quais se utilizam das expressões “vítima”, “agressor” e “espectador” –, uma vez que atualmente outra tendência na literatura recomenda tal substituição, “na tentativa de evitar preconceitos por parte dos agentes que trabalham com situações problema em que haja essa forma de violência” (TOGNETTA; VINHA, 2008a, p. 202).

Assim, acreditando não ser suficiente coibir a violência na escola, mas, sim, ajudar a ressignificar valores que a sustentam, torna-se importante refletir sobre quem são os envolvidos em situações de bullying e o papel que ocupam na ocorrência desse fenômeno. Dessa forma, destaca-se que, neste estudo, nomeamos os envolvidos como “alvo” – fazendo referência a quem sofre com o bullying –, “autor” – definindo quem o pratica – e “espectador” para fazer referência aos que assistem à violência e assumem uma postura de descompromisso ou, até mesmo, apoio aos ataques.

1.2.1. Reflexões sobre alvos típicos e provocadores de bullying na escola

Para tanto, iniciaremos entendendo aqueles vitimizados pelos comportamentos de bullying, os alvos da violência. Pode-se encontrar em tal personagem meninos e meninas que apresentam alguns aspectos físicos e emocionais pouco valorizados na sociedade e fáceis de serem estereotipados, embora isso não seja a regra. Sobre isso, Frick (2016) chama atenção para o fato de ser um erro considerar que todos os alvos de bullying sejam, necessariamente, sujeitos com estereótipos sociais, visto que há

elementos intrassubjetivos mais fortes no processo de vitimização que a aparência.

Vale ressaltar não ser apenas o estereótipo que coloca meninos e meninas na posição de alvos. Há neles uma concordância sobre a forma pouco valorosa pela qual os autores da agressão os veem, fazendo com que continuem enredados na vitimização. Isso explica porque nem todos os escolhidos como alvo de bullying permanecem nessa condição. “Somente aqueles cujas imagens de si empobrecidas revigoram as características postas em evidência pelos autores de bullying são tomados como vítima”. (TOGNETTA; VINHA, 2010, p. 4).

É certo que nem todos os alvos de bullying manifestam as mesmas características. Entretanto, algumas particularidades sobre estes envolvidos são mais recorrentes. Avilés (2006a) destaca que do ponto de vista psicológico os alvos, normalmente, são tímidos, inseguros, sensíveis. Não são agressivos nem assertivos (são submissos em suas formas de resolução de conflito) e demonstram altos níveis de insegurança e ansiedade, o que favorece o processo de intimidação.

Outra característica dos alvos é a crença de haver pouco ou quase nada a ser feito para superação do problema. Sanchez *et al.* (2012) chamam atenção para o fato de estudos terem evidenciado que cerca de 60% dos vitimizados não reconhecem formas de superação do problema e, com isso, terminam apresentando conformismo diante dos maus tratos, não se indignando com eles.

Sobre isso, ao apresentar um estudo realizado com 1.400 estudantes entre 8 a 13 anos, Olweus (2013) destacou que alvos de bullying – os alunos expostos recorrentemente à agressão numa relação desigual de poder (embora entre pares) – sofrem mais com as ameaças e apresentam menor capacidade de defesa, além de serem mais deprimidos do que outros estudantes envolvidos em conflitos eventuais e relações de poder mais equilibradas.

Avilés (2006a, p.120) também reforça este aspecto, afirmando que “as vítimas se percebem como incapazes de controlar e repelir os ataques. Isso

porque não dispõem de ferramentas psicológicas para fazer frente aos ataques, nem, tampouco, contam com o apoio do grupo¹⁴.

A falta de apoio dos colegas parece ser um dos principais aspectos que levam à vitimização. Embora estudos, como o realizado por Fischer (2010), apresentem a mesma incidência no número de amigos entre alvos, autores e espectadores, Del Barrio *et al.* (2005, p. 83) indagam: "A quem se elege como vítima? A qualquer um que mostre algum ponto de vulnerabilidade e não tenha o apoio de um grupo, que se encontre na periferia do grupo".

Desse modo, a falta de suporte dos pares coloca os alvos de bullying numa situação de inferioridade perante os autores da violência e, por isso, não é de se estranhar que o elemento mais típico da vitimização seja o isolamento que contribui para que os agressores percebam a vítima como indefesa (DÍAZ-AGUADO, 2015).

Ademais, Tognetta e Vinha (2008) destacaram o aspecto indefeso dos alvos, evidenciando ser esse, também, um problema de ordem intrapessoal. Isso porque nas vivências de bullying há sujeitos construindo uma identidade ancorada em visões empobrecidas de si. "É alguém que não consegue, por falta de um pensamento recíproco, pensar em possibilidades de se defender" e tal visão de si tenderá a se perpetuar em "outras relações futuras, como esposas, maridos, companheiros de trabalho". (TOGNETTA; VINHA, 2008a, p. 7).

Por essa constatação, compreende-se, também, que a imagem distorcida de si é construída nesse processo danoso de interação. Como "o autoconceito pessoal se adquire a partir da interação com os outros, alguém que está sendo assediado é mais fácil que interiorize uma crença de fracassado ou sem valor algum". (AVILÉS, 2006a, p. 120)¹⁵.

Além destes aspectos, estudos (AVILÉS, 2006a; 2013; SANCHEZ *et al.*, 2012) têm chamado atenção para os aspectos ligados à competência emocional dos alvos de bullying. Do ponto de vista dessa competência, que consiste na capacidade de reconhecer e expressar as emoções que sentimos

¹⁴ Citação Original: "Las víctimas se perciben como incapaces de controlar o repeler los ataques. No disponen de herramientas psicológicas para hacer frente a las intimidaciones, tampoco en el grupo cuentan con apoyos."

¹⁵ Citação Original: "El autoconcepto personal se aduiere a partir de la interacción con los otros, alguien que está acosado, és más fácil que interiorice una creencia de sí mesmo de fracaso y sin valor alguno."

– aspecto fundamental para a comunicação humana e ajuste psicológico –, Hunter *et al.* (2004) destacam as emoções situadas no âmbito do bullying na escola. Segundo as autoras, os alvos sentem infelicidade, tristeza, ansiedade e acreditam que algumas de suas características (físicas e/ou psicológicas) podem incitar os autores da violência e justificá-las. Entretanto, as autoras observam ainda que os alvos de bullying, quando chamados a analisar cenas de violência que não os envolvem, apresentam mais dificuldade de reconhecer seus próprios sentimentos de alegria e tristeza (embora em outros os reconheçam) em relação ao que assistem do que os autores e espectadores da violência¹⁶.

Essa incapacidade de se comover e perceber os estados afetivos alheios, demonstrada pelos alvos de bullying, nos ajuda, também, a compreender porque eles permanecem na vitimização e pode ser explicada pela falta de experiência que possuem em interações sociais entre pares, já que boa parte deles é solitária ou com poucos amigos. (SANCHÉZ *et.al.*, 2012).

Com isso, sem conseguirem reconhecer o que sentem, os alvos terminam por adotar estratégias ineficazes de gestão de conflito, pautadas em ira e não em indignação, retroalimentando a situação de maus tratos das quais são vítimas. Percebe-se, nas situações em que alvos assistiram a cenas de violência contra outros alvos, não haver reconhecimento de que um valor moral foi ferido e que a dignidade é um direito de qualquer um – típica da indignação – mas, sim, uma cólera com a situação que não consegue ser bem interpretada.

Contudo, ainda ocorrem situações em que, mesmo quando se fizer presente indignação, não haja força suficiente para agir. Tognetta, Rosário e Avilés (2016), investigando as representações de si de alvos, autores e espectadores de bullying, mostraram terem alvos de bullying incorporado à sua identidade representações de si éticas, demonstrando assim que talvez não lhes falte um conteúdo moral altruísta e, sim, instrumentos capazes de fortalecer-se enquanto uma identidade que também mereça ser respeitada.

¹⁶ Esta questão será retomada nas análises, pois tais dados se configuram num importante caminho de trabalho a ser construído junto aos alvos de violência.

Por isso, afirma-se que algo precisa ser feito pelos alvos de bullying, visto que os vitimizados não encontram sozinho condições para recuperarem-se, por se verem como responsáveis pelo problema e/ou por não encontrarem formas assertivas de superação. Tampouco os alvos de bullying contam com suporte emocional de seus pares. Mas de que tipo de ajuda precisam esses alvos? Do fortalecimento de suas identidades e não apenas de proteção, comumente sugerida por alguns programas de intervenção que focam em ações de controle como as do disque-denúncia (SILVA, 2010).

Isso porque a sua baixa autoestima e o fato de o bullying ser recorrente levam o alvo do bullying a se reconhecer como responsável pela vitimização (DEL BARRIO *et al.*, 2005; DÍAZ-AGUADO, 2015; SANCHEZ *et al.*, 2012). Mais do que isso, as vítimas de bullying não apenas não conseguem se defender, como, também, manifestam “uma indefensabilidade alheia, na medida em que não há ninguém no grupo que dê a cara por elas, fazendo com que a falta de amigos e de respaldo as caracterize como sozinhas e isoladas” (AVILÉS, 2013, p.43).

Nesse sentido, embora se reconheça que os pares são os que possuem a chave da mudança no bullying (AVILÉS, 2013) destacamos a importância do papel dos adultos, pois são eles que precisam, também, apoiar e valorizar os alvos no grupo, reforçando as habilidades e características que possuem. São os adultos, ainda, que possuem condições de levar os autores de bullying a se colocarem no lugar dos alvos e de favorecer a indignação por parte daqueles que sofrem violência na escola. E são os adultos, inclusive, que podem promover entre os espectadores o reconhecimento de a existência de sujeitos em situações de sofrimento e da necessidade de nos indignarmos com isso.

A fim de que um alvo de bullying não perpetue sua condição, é necessário que ele encontre possibilidade de superação e fortaleça a identidade pessoal, recusando as imagens que os autores da agressão constroem dele(a). Apenas fortalecendo a sua autoestima e seu autoconceito poderemos ajudar os alvos a se desvencilharem dessa situação.

Por isso, mais do que proteção de um adulto, os alvos precisam da contribuição de um sujeito mais evoluído moralmente, que os ajude a

construírem representações de si mais positivas – fortes para recusar essa situação. E que ajude, simultaneamente, o grupo de iguais a se indignar com as injustiças vividas na escola e fora dela.

Para isso, Tognetta *et al.* (2015) chamam atenção para o fato de que é necessário que o adulto mediador do conflito esteja atento à dificuldade da vítima e seja capaz de despertar nela a indignação. Então, é urgente que docentes também estejam indignados diante dos maus tratos que se manifestam na escola para, a partir da reciprocidade, conseguir despertar tal sentimento entre estudantes.

Assim, quando pensamos nos alvos, encontramos um tratamento prioritariamente associado à proteção, acreditando ser urgente coibir¹⁷ autores e plateia, de modo que crianças e adolescentes não sejam sistematicamente intimidados. Tal crença se evidencia, em particular, quando temos grandes tragédias, como a ocorrida no Brasil em 2011, quando Wellington Oliveira invadiu uma escola no Rio de Janeiro, atirando contra crianças e adolescentes, culminando com 12 estudantes mortos e 36 feridos: na investigação dos motivos dessa chacina, descobriu-se que o autor dos disparos fora, quando aluno na mesma unidade de ensino, alvo de bullying. Desse modo, em semelhantes episódios, normalmente, destacam-se o sofrimento vivido pelos alvos de bullying como explicação para atitudes tão extremadas.

É fato: pessoas que são recorrentemente submetidas a episódios de violência, como o bullying, podem entrar em depressão e chegar ao nível de tirar suas vidas ou a de outros¹⁸. Notadamente, o sofrimento intensifica-se quando acontece na escola, visto que “fora de seus muros, um jovem que sofre intimidação pode escolher trocar de grupo ou companhia, mas dentro da sala de aula é obrigado a conviver com seus companheiros durante todo seu percurso escolar”. (CONSTANTINI, 2004, p. 74).

¹⁷ Há, no Brasil, uma cultura da coibição, que longe de pôr fim às raízes do problema, procura estratégias úteis apenas para diminuir as estatísticas de violência e não os valores que a legitimam e reproduzem. Isso se observa em casos de estupro, por exemplo, quando a polícia sugere que mulheres não andem nas ruas desacompanhadas nem trajando roupas curtas, por exemplo.

¹⁸ Miranda (2011) aponta que uma parcela significativa de docentes acreditam ser o bullying moléstia ou doença e, por isso, julgam como ação mais eficiente o uso de medicamentos. Não estamos certos dessa constatação, visto que em outros estudos a grande parcela de professores acredita ser o bullying uma brincadeira e não um problema. (FISCHER, 2010).

Entretanto, não são apenas estes que desenvolvem consequências e necessitam da intervenção dos colegas e professores. Quando se destaca a intervenção e não a proteção, é por reconhecermos a necessidade de empoderamento daqueles que sofrem com o bullying, a fim de que abandonem as representações negativas que fazem de si, aumentando as chances de superação da posição de alvo. Certamente a proteção poderá evitar, mesmo que por alguns minutos, a situação de sofrimento, mas não ajudará a superar as condições de sua produção, o que, no caso dos alvos de bullying, constitui o objetivo maior do projeto educativo.

Ainda, vale ressaltar que os alvos de bullying não podem ser tratados todos da mesma maneira. Sobre esses personagens há duas categorias agrupando-os: típicos e provocadores. Ambos os alvos possuem características físicas e emocionais similares; o que os diferenciara é a forma que escolhem para enfrentar as violências vividas; o típico não reage e o provocador tenta responder às agressões sofridas e delas se defender – sem, contudo, fazê-lo de forma eficaz, já que muitas vezes se conduz, reativamente, com agressividade.

Ao definir o primeiro tipo de alvo, afirma-se ser um(a) aluno(a) que serve de bode expiatório para o grupo: ele, via de regra, é pouco socializável e sofre repetidamente a consequência de comportamentos agressivos de outras pessoas e não reage. Em geral, tem aspectos físicos mais frágeis que seus companheiros, medo de que lhes causem dano; principalmente entre os meninos aparecem baixa autoestima, passividade, submissão, insegurança e timidez. Não raro, apresenta dificuldade de aprendizado, ansiedade e depressão. O(a) aluno(a) alvo sente sempre muita dificuldade de impor-se ao grupo, tanto física quanto verbalmente, e tem uma conduta habitual de não agressão. (NOGUEIRA, 2007).

O segundo tipo de alvo requer uma atenção maior dos educadores, visto que, em função de ter atitudes nem sempre passivas, não é tão fácil de ser percebido na condição de vitimação, confundindo-se, muitas vezes, com o autor de bullying (CATINI, 2004). Muitas vezes os alvos provocadores assumem atitudes consideradas irritantes ao grande grupo, chorando bastante, gritando com colegas, denunciando seus pares aos educadores e às educadoras. A adoção de tais atitudes termina por favorecer o apagamento

de sua condição de alvo, posto que aqueles com os quais convivem não conseguem conservar o conteúdo moral do respeito em suas ações apesar da desaprovação ou da falta de empatia que os alvos lhes causam.

Tognetta *et al.* (2015) evidenciam atrair esse tipo de alvo reações agressivas, sem possuir instrumentos suficientes para lidar com o que provoca. Os alvos provocadores sofrem porque lhes faltam instrumentos capazes de superar a violência, sendo, então, necessária a intervenção de um adulto que ajude as crianças e adolescentes na condição de alvos provocadores a encontrarem estratégias mais assertivas de resolução de conflito.

Diferenciar os alvos de bullying não é uma necessidade puramente conceitual. Avilés (2006b) chama a atenção para a necessidade de um olhar especializado para os alvos, afirmando ser oportuno reconhecer a posição ocupada por eles, a fim de orientar a intervenção diante do problema, uma vez que os tipos de alvos necessitam desenvolver competências emocionais diferenciadas para saírem da posição de vitimização da qual se tornam reféns.

O alvo típico, por exemplo, é submisso aos demais estudantes da turma, visto que concorda com a imagem que instituem dele, tornando-se facilmente objeto de violência, sem reação – e, por não reagir, persistindo na situação por longo tempo. Além da incapacidade de se defenderem, há, como já dissemos, uma “indefensabilidade alheia, na medida em que não há ninguém no grupo que dê a cara por eles/as. É a falta de amigos e respaldo das vítimas que as caracterizam como sozinhas e isoladas” (AVILÉS, 2013, p. 43), facilitando o processo de vitimização. Logo, ele precisará ser dotado de ferramentas assertivas para o enfrentamento do problema: primeiramente, deverá indignar-se com as violências sofridas, a fim de buscar reparação para a sua dignidade ferida.

O alvo provocador, por sua vez, como já se indicou, consegue reagir aos ataques sofridos – mesmo concordando com as imagens que os autores da violência constroem dele; porém, suas atitudes são inadequadas e enxergadas como provocativas ao grupo, faltando forças para discordar de forma assertiva.

Então essa espécie de alvo é vista como merecedora da situação de vitimização que poderia (e deveria) ser superada por conquistas pessoais ou contando com a ajuda de outro(a) colega e/ou docente (GONCALVES, 2011). Em razão disso, enquanto o típico precisa desenvolver estratégias de autovalorização e assertividade, o alvo provocador precisa antes ser reconhecido na sua condição de vitimização, para receber oportunidades de adquirir autocontrole, construindo, assim, soluções alternativas frente aos ataques violentos. Ademais, este tipo de alvo necessita, também, do amparo e reconhecimento do grupo, pois, assim como os típicos, os alvos provocadores não contam com o apoio de amigos e se sentem sozinhos e isolados.

Sejam típicos ou provocadores, os alvos de bullying terminam sendo responsabilizados pelos maus tratos vividos. Díaz-Aguado (2015) chama atenção para o fato de que há uma tendência a se culpar a vítima. O agressor, segundo a autora, enxerga o seu alvo como alguém que merece ou provoca a violência. E o alvo, o que é ainda mais surpreendente, desenvolve um sentimento de culpa, que justifica a atitude do autor de bullying.

Não interessa aqui apenas descrever os alvos, mas compreender, sobretudo, as formas de lidar com eles, ajudando-os a superarem a situação de vitimação da qual estão reféns: “aquele que sofre bullying só gostaria de ter na vida um dia comum, visto que todos os dias experimenta o sabor do desprezo, da diminuição aos olhos dos outros”. (TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013, p.108).

Portanto, torna-se importante destacar que vivenciando a vitimização na posição de alvo típico ou provocador, o sujeito necessariamente sofre: “Meninos e meninas que se fazem vítimas sentem-se constantemente ameaçados, não somente por um algoz, mas por uma constatação implacável no interior de si mesmas: “eu sou assim como ele diz”. (TOGNETTA; VINHA, 2008a, p. 207).

Muitas vezes, tal sofrimento é tão intenso que leva crianças e jovens à extrema depressão, não conseguindo enxergar nenhuma “luz no fim do túnel”. Essa desesperança tornou-se evidente há alguns anos, quando Casey Haynes, garoto australiano vitimizado pelos colegas em função da obesidade, revidou a violência sofrida jogando seu algoz bruscamente no chão. Esta

cena se espalhou rapidamente na internet, levando Haynes a ocupar uma posição de popularidade e admiração. Ao ser chamado por uma grande empresa de telecomunicação a falar sobre o fato para outras vítimas do bullying, o garoto apenas afirmou: “a mensagem que eu deixo para todos os meninos e meninas que são vítimas do bullying no mundo é que aguentem, porque a escola há de acabar” (TOGNETTA *et al.*, 2015, p. 26).

O pedido de Haynes se justifica quando tomamos conhecimento de que muitos alvos de bullying terminam escolhendo pôr fim às suas vidas e/ ou vida de seus algozes, promovendo massacres em larga escala dentro de escolas. Dentre eles é possível citar os variados atentados em escolas norte-americanas (Jonesboro¹⁹, Spriengfield²⁰, Paducah²¹, Columbine²²), além do já evocado episódio carioca.

Vale destacar: em todos os casos supracitados, não houve uma explosão de fúria, movendo os alvos da violência a cometerem tais barbáries. Os massacres foram premeditados e preparados com cautela. As explicações para os fatos apontam que os jovens adolescentes envolvidos nos episódios relatados buscavam obter reparação do direito e da dignidade perdidos, através de atos de vingança.

Assim como os demais alvos de bullying, faltou aos meninos que cometeram os massacres competência emocional para se desvencilharem das situações de maus tratos vividos. Sem saída, alguns alvos de bullying enxergam a solução do problema apenas colocando fim a suas vidas e, até mesmo, na vida de outros que representam seus algozes. Isso porque, numa alusão ao que enunciou La Taille sobre a violência na escola, Tognetta e Vinha (2008) afirmam que os alvos de bullying que se envolvem em crimes não escolhem as ruas, os bares os locais nos quais há até mais gente. Eles escolhem as escolas, porque elas representam os locais nos quais o sofrimento destruiu as suas vidas.

¹⁹ Episódio acontecido em 1998, no qual dois adolescentes de 11 e 13 anos deixaram 11 feridos e mataram quatro meninas e uma professora.

²⁰ Episódio acontecido em 1998, no qual um adolescente de 17 anos assassinou 2 colegas de escola e feriu outros 20 alunos.

²¹ Episódio no qual um adolescente de 14 anos, em 1997, matou a tiros três colegas e feriu outros cinco, logo após a oração matinal.

²² Episódio ocorrido em 1999, no qual dois adolescentes de 17 e 18 anos, assassinaram a tiros 12 colegas de escola e um professor, feriram outras 21 pessoas e, por fim, praticaram suicídio.

1.2.2. Autores de bullying na escola: reflexões sobre os agentes da violência

Os autores de bullying, também, precisam ser reconhecidos e ajudados. Isso porque, do ponto de vista moral, possuem uma hierarquia de valor invertida: tendem a sobrepor valores não morais – sucesso, beleza, riqueza, popularidade etc. – aos valores morais. Dessa forma, diminuir, humilhar, constranger o outro que não atende a critérios associados a tais valores não lhes causa nenhum tipo de mal-estar, podendo até gerar satisfação. Isso porque eles não se veem dispostos a uma busca por uma vida boa com e para o outro (o que seria necessariamente ético), mas somente para si e para alguns outros poucos (TOGNETTA; VINHA, 2008a) – o que, de alguma maneira, ajuda a explicar a facilidade que apresentam em maltratar.

Nesse sentido, La Taille (2009a) chama atenção para os valores cultuados por nossa sociedade, visto que correspondem, em sua maioria, a padrões que não se sustentam em valores morais, mas, sim, estéticos – buscando-se mais aplauso do que do respeito. Por isso, a construção ética se torna comprometida, de modo que os sujeitos passam a tratar o outro como espectador e não como parceiro. A fim de obter (ou manter) poder – condição de sobrevivência social para algumas pessoas –, um(a) jovem ou adolescente pode fazer uso da violência, não apenas por falta de limites (explicação vulgarizada pelo senso comum), mas como uma produção social – estratégia legitimada que faz uso das outras pessoas como meio para ganhos exclusivamente pessoais – o que é bastante comum e, até mesmo, legitimado numa cultura da vaidade como a que vivemos. Esta marca cultural está implicada nas razões pelas quais meninos e meninas não sentem mal-estar ao praticarem bullying contra outros, fortalecendo-se, também, perante colegas.

O fato de autores de bullying o praticarem para obterem poder é algo reconhecido pelos alunos envolvidos no fenômeno, tanto naqueles que são alvos da violência como naqueles que assistem. Fischer (2010) ressalta que escolares tendem a considerar que os autores de bullying praticam tais atos na busca de obterem popularidade junto aos colegas e se sentirem poderosos

em relação aos demais, sendo reconhecidos na medida em que seus atos são observados e, de certa forma, consentidos pela omissão e falta de reação dos atores envolvidos. Os dados da pesquisa realizada por Fischer apontam que os autores de bullying praticam as violências na busca de serem populares como a terceira alternativa mais assinalada, de modo que fica atrás apenas, do ponto de vista da incidência, dos que assinalaram “não sei” ou “por brincadeira”.

Quem pratica as agressões, de modo geral, é seguro(a) de si, autoconfiantes, apresentam facilidade de comunicação e poucos limites diante dos outros e das normas. “Exteriorizam ou tentam exteriorizar sua autoridade sobre alguém, não admitindo perdas ou erros, estão sempre certos e são superiores”. (TOGNETTA, 2009a, p. 172).

Além disso, vale destacar que “um autor de bullying escolhe a dedo suas vítimas, pelo seu amplo poder de detectar nelas uma ‘falta’ ou uma característica que as façam diferentes e frágeis”. (TOGNETTA; VINHA, 2008a, p. 342).

Autores de bullying não são, necessariamente, meninos e meninas perversos ou psicopatas mirins, como apontado por Silva (2010). Segundo Tognetta e Vinha (2008a), geralmente seu comportamento provocativo e intimidatório é uma “máscara” para esconder uma pessoa amarga, que aprendeu a resolver seus problemas de falta de valor de si a partir da diminuição do outro, intolerante à frustração de seus desejos, com dificuldade para sair de si e colocar-se no lugar do outro. Falta-lhes um conteúdo moral básico: a empatia, carecendo de sensibilidade moral que lhes permitiria ver o outro como um sujeito também merecedor de respeito.

Ainda sobre os autores de bullying, Díaz-Aguado (2015) traz uma série de características importantes para se pensar em intervenções junto a estes meninos e meninas, no sentido de se deslocar os papéis que ocupam. Segundo a autora, os que praticam o bullying carecem de empatia; são impulsivos e pouco tolerantes às frustrações; têm ausência de sentimento de culpa; carência de sensibilidade moral e identificação com o modelo social sustentado no domínio e na submissão.

Dessa forma, longe de buscar pronta ajuda policial e/ou do conselho tutelar para autuar frente aos autores de bullying por suas práticas violentas, é

preciso ajudá-los a superarem suas dificuldades pessoais, para que possam compreender o outro como um sujeito de valor e que, portanto, não pode e não deve ser violentado. Mais que isso, é necessário ajudar os meninos e meninas que praticam bullying na escola a reverterem suas hierarquias de valores e incorporarem valores morais às suas identidades a fim de que se tornem mais sensíveis aos estados afetivos alheios.

Sobre isso, Sánchez *et. al.* (2012) chamam atenção para o fato de que a compreensão que crianças e jovens têm de suas emoções são construídas através de interpretações que fazem em suas experiências pessoais. O(a) autor(a) de bullying se sente bem diante dos maus tratos, porque justifica a violência responsabilizando seu alvo. Além disso, o bem-estar também é obtido através da constatação de que são admirados pelo grande grupo que presencia e valoriza as ações violentas através de brincadeiras e risadas.

Esta realidade explica-se: meninos e meninas autores de bullying tendem a atribuir a si mesmos menos emoções de responsabilidade moral (tal como culpa ou vergonha) e mais emoções que favorecem o desengajamento moral, tais como indiferença e orgulho. (SANCHEZ *et al.*, 2012).

Tais sentimentos corroboram a construção de representações de si menos éticas como mostraram Tognetta, Rosário e Avilés (2016). Os mesmos pesquisadores encontraram uma diferença significativa entre os personagens envolvidos em situações de bullying quanto aos desengajamentos morais: os autores de bullying são sempre mais desengajados moralmente.

No tocante ao gênero, é importante destacar que, assim como os alvos, os autores são compostos por crianças e jovens de ambos os sexos. Embora seja mais perceptível o bullying praticado pelos meninos que, de modo geral, fazem uso da força, as meninas também o praticam, embora em menor intensidade, utilizando de estratégias mais veladas de violência. “Os maus tratos no ambiente escolar são praticados, de acordo com as respostas das vítimas, principalmente por meninos (14%). Apenas 4% das vítimas afirmam que sua agressão foi praticada apenas por meninas”. (FISCHER, 2010, p. 54). Esta realidade também é apresentada por Del Barrio *et al.*, (2005) que destacam serem numericamente mais numerosos os meninos tanto como autores quanto como alvos de bullying.

Além da diferença na forma de fazer uso da violência, há também aquela relativa à escolha dos alvos. “Diferentemente dos meninos, que tendem a provocar e praticar o bullying com conhecidos ou estranhos, as meninas, com frequência, atacam dentro de um círculo bem fechado de amizades, tornando a agressão mais difícil de identificar” (SIMMONS, 2004, p. 12).

Segundo Nascimento (2009, p. 57), a análise feita por Simmons acerca das manifestações de bullying mostra que as meninas “repetem e reproduzem mitos e estereótipos típicos de uma cultura, que reprimem a expressão da agressão na mulher e a impedem de enfrentar os conflitos”.

A partir de tal reflexão, é possível compreender que meninos e meninas violentam de formas diferentes em função de estarem imersos numa cultura que os leva a pensar diferentemente sobre resolução de conflitos, não apenas entre seus pares, mas na vida em geral.

Dessa forma, insistimos ser importante que as instituições educativas, mais do que punir ou coibir, possam levar os(as) autores(as) de bullying a desenvolverem uma empatia aberta à alteridade (não só à identidade), uma vez que carecem de sensibilidade moral que lhes permita reconhecer seus diferentes como seres humanos que também merecem respeito. Ora, essa sensibilidade é central, independentemente dos desdobramentos a que o bullying possa ser associado (OLWEUS, 2004), pois é uma habilidade básica para as interações humanas em geral.

Além disso, a empatia é, como destaca Pereira (2015), necessária a superação dos Desengajamentos Morais. Isso porque, em estudo realizado pela autora com espectadores de bullying, foi comprovada a correlação entre maior capacidade de empatia e menor utilização de mecanismos de desengajamento Moral.

Del Barrio *et al.* (2005, p. 83) sublinham a gravidade da ausência de empatia por parte dos autores de bullying, que não demonstram compaixão nem se comovem para e com o outro. A autoras destacam que estes “dados são preocupantes, especialmente considerando que os estudos com bebês

demonstram, com termografia e observações naturais, que por volta do quatro meses eles já são capazes de compartilhar emoções”²³.

Então, é preciso atentar-se ao fato de autores de bullying apresentarem dificuldades em temas ligados à moral (SANCHÉZ *et al.*, 2012) e, mais que isso, terem facilidade para se desengajarem moralmente, uma vez que possuem “boa capacidade de recorrer a mecanismos de desculpabilização e conseguem sair facilmente de situações comprometedoras”. (AVILÉS, 2006a, p. 114).²⁴ Isso porque, como lembra La Taille (2002), os sentimentos autorreguladores - tais como a culpa e a vergonha – dependem da interiorização de valores e, como atestam as pesquisas citadas anteriormente, fazem com que autores de bullying sejam menos engajados moralmente.

Para se pensar em intervenções frente aos que agredem é preciso superar as punições expiatórias que pouco contribuem para que o sujeito pense sobre as ações e possa, com isso, ressignificá-las. É preciso que os programas de intervenção frente ao bullying envolvam todos os(as) protagonistas e permitam que se possa falar sobre como as crianças e adolescentes se sentem nas situações de conflito com seus pares em âmbito educacional.

É preciso criarmos na escola ambientes cooperativos que favoreçam a crianças e adolescentes a possibilidade de se comoverem com outro, experimentando sentir culpa e vergonha sozinhos, sem controle externo. É por isso que se torna urgente pensar para além dos que praticam e sofrem diretamente com o bullying, envolvendo, também, os que assistem a violência e participam dela de forma mais indireta, contribuindo na construção identitária de alvos e autores de bullying: os espectadores do fenômeno.

²³ Citação Original: “El dato es preocupante, sobre todo al considerar que estudios de bebés demuestran con termografías y observaciones naturales que hacia los 4 meses los bebés comparten la emoción.”

²⁴ Citação Original: “Buena capacidad de autoexculpación y salid de situaciones comprometidas.”

1.2.3. Espectadores de Bullying na Escola: reflexões sobre os que assistem a violência

Como terceiro grupo de atores, há também, sempre presentes, aqueles que fazem a função da plateia do “espetáculo”: os espectadores. Estes são a maior parte dos envolvidos em situações de bullying, como demonstra um estudo realizado por Tognetta *et al.* (2015) em Campinas-SP, por exemplo, ilustrando um percentual bastante elevado: 92% dos estudantes. De modo geral, esses personagens tendem a posicionar-se “fora do jogo”. Presenciam as situações – porém, por não a sofrerem nem a praticarem diretamente, acreditam que não estão envolvidos ou temem represálias.

Infelizmente, a maioria dos estudos pouco tem se debruçado sobre este grupo que é maioria, restringindo-se a estudar apenas os alvos e autores do fenômeno. Entretanto, algumas investigações têm focado nos espectadores, e na importância dos que assistem nos processos de interação e nas formas como se relacionam com o bullying. A esse respeito, os investigadores têm documentado que quando testemunhas são favoráveis às ações do agressor, a incidência do bullying nas escolas é susceptível a aumentar; porém, quando elas expressam desaprovação às ações violentas, sua prevalência diminui. (KARNA *et al.*, 2010; SALMIVALLI *et al.*, 1996; SALMIVALLI *et al.*, 2011).

No Brasil, Bernardini (2008) classifica-os em três categorias, utilizando, para isso, a forma como eles reagem ao que presenciam: (1) auxiliares, quando participam, mesmo que indiretamente da agressão; (2) observadores, representando os que apenas veem a agressão e se afastam; e (3) os defensores, compondo o grupo dos que assistem e tentam, de alguma forma, ajudar aos alvos da violência.

Salmivalli *et al.* (1996) também fazem esta classificação, mas usam a seguinte descrição: os *outsiders* (que ficam de fora e não têm ação sobre o fato), os *defenders* (defensores das vítimas) e os *assistants* (que reforçam através de feedback positivos as agressões).

Tognetta e Vinha (2008a) chamam a atenção para o fato de que, além de assistirem aos episódios de violência, os espectadores também podem, eventualmente, sorrir e zombar da crueldade sofrida pela vítima. Esta postura, de certa forma, colocaria os espectadores na condição de autores indiretos,

ou espectadores auxiliares, conforme categorização de Bernardini (2008), visto que, em boa parte das vezes, a risada é o combustível para as atitudes violentas praticadas pelos autores. Dessa forma, defende-se que só existem comportamentos de bullying em função de existir uma plateia legitimando e valorizando tais comportamentos. Assim, ao sorrirem ou zombarem, espectadores(as) constroem um ambiente favorável para o desenvolvimento de situações de bullying, o que não os(as) deixa totalmente “fora do jogo”.

Sobre essa questão, Tognetta (2011) aponta ser justamente a atenção desse público, interpretada como valorização da agressão pelos autores de bullying, que os motiva para que persistam nos comportamentos violentos. Por isso, de acordo com essa autora, para combater o bullying é necessário pensar em “formas de ajudar nossos meninos e meninas que são em número muito maior – o público, a se indignarem contra as injustiças que veem no dia-a-dia”. (TOGNETTA, 2011, p. 143).

Mas por que estes meninos e meninas não ajudam a pôr fim ao bullying? Salmivalli (2011, p. 117) afirma que estão “presos em um dilema social”. Eles entendem ser o bullying errado e gostariam de fazer algo para pará-lo. Mas, por outro lado, se esforçam para garantir seu próprio status e segurança no grupo de pares, o que uma intervenção poderia prejudicar. Esta concepção também é defendida por Jennifer e Cowie (2012), quando estudaram as atribuições morais entre estudantes de 10 e 11 anos em relação a si mesmos e aos outros em cenários de bullying, como retratado em uma série de vinhetas pictóricas. Ao entrar no papel de cada um dos personagens da história hipotética, tanto como “eu” ou como “outro”, os participantes citaram principalmente preocupação e vergonha em assumir o papel do espectador.

Consequentemente, é preciso, no trabalho de enfrentamento do bullying, superar ações restritas aos alvos e autores, apenas. “É necessário abordar o bullying no grupo onde sucede. Não é um problema da vítima provocado pelo agressor. É um problema que temos enquanto classe, porque somos muito mais e estamos consentindo” (AVILÉS, 2013, p. 56).

Este consentimento dos espectadores é apresentado, também, por Hymel *et al.* (2005), quando destacam que um alto número de alunos assiste aos atos de violência, mas raramente faz intervenções que possam pôr fim à violência.

Por isso, todos da escola, independentemente da posição que ocupam na situação de violência, precisam vivenciar oportunidades de desenvolvimento moral, a fim de que consigam se relacionar de forma mais assertiva dentro ou fora das instituições educativas.

No caso dos espectadores, especificamente, Tognetta *et al.* (2015b) ressaltam poder esse grupo ser uma das principais portas para a superação do bullying: em estudo realizado pelos autores com 2600 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental cujas idades variavam entre 14 e 15 anos de idade de escolas públicas e particulares do Estado de São Paulo, os que assistem à violência compunham o grupo mais engajado moralmente na escola. Com isso, é possível que se indignem mais facilmente e possam, assim, problematizar os maus tratos dos quais são vítimas crianças e adolescentes nas escolas.

Os espectadores precisam, para agir moralmente, superar o que Avilés (2013) chama de indiferença das testemunhas. Segundo esse autor, grande parte daquele grupo acredita não ser de sua conta o que está acontecendo e, com isso, não age no sentido de pôr fim aos maus tratos. Desse modo, é urgente implicar os espectadores, por serem mais facilmente engajados, a fim de que reconheçam que o sofrimento alheio é algo que interessa a todos sendo um direito do qual não se abre mão. Não há dúvidas, como destacaram Tognetta *et. al* (2015a) que os espectadores são aqueles que podem, primeiro, se dispor a ajudar, a mediar e solucionar os conflitos cotidianos entre autores e alvos de bullying na escola, saindo do lugar comum de quem justifica a violência, para assumir, através da indignação, ações de combate à todas as formas de desrespeito.

Cowie e Smith (2002) demonstram como os sistemas de apoio entre os pares não só ajudam as pessoas a lidar com o impacto emocional da rejeição social e exclusão pelos seus pares, ocasionados pelas situações de bullying, mas também criam um clima mais positivo na comunidade escolar. Eles identificaram estratégias baseadas em evidências, incluindo programas de formação em escuta ativa, mediação de conflitos e *befriending*. A capacidade desse sistema de apoio entre pares para ouvir e ajudar facilita o reconhecimento e a gestão eficaz de emoções e é pertinente para o desenvolvimento de uma comunidade escolar mais acolhedora.

Portanto, defendemos que a criação de um ambiente mais acolhedor, num sistema de apoio entre pares, faz com que discentes consigam, além de se indignar pelas ações violentas dos autores de bullying, se sentir eficazes para poderem intervir em favor dos alvos, contribuindo para a diminuição das agressões e melhora do ambiente escolar. Além disso, implicar os espectadores na ajuda aos colegas contribui para que experienciem entre seus pares valores como a solidariedade e a justiça, subjacentes às ações daqueles que se dispõem a serviço da convivência pacífica.

1.3. Fatores Implicados no bullying

Como grave problema, com consequências nefastas, o bullying é um fenômeno cujas causas e consequências, em âmbito escolar, são mais bem apreciadas se considerada a constante dinâmica produzida a partir do entrelaçamento de aspectos sociais, culturais e psicológicos. Neste sentido, há consenso na literatura de que no bullying “não são causas sociais, culturais ou econômicas isoladas. Por certo, podem ser encontrados casos de bullying em diferentes ambientes, sejam entre pobres ou ricos, cultos ou incultos” (TOGNETTA; VINHA, 2008a, p. 209).

Desse modo, é urgente pensar-se em formas de compreensão do problema que reconheçam ser o bullying, necessariamente, um fenômeno de violência grupal (OLWEUS, 1993), precisando, por isso, ser estudado a partir da complexidade de fatores que envolvem seus sujeitos, sejam na posição de alvo, autor ou espectador do fenômeno.

Nesse sentido, temos de reconhecer que os sujeitos não são formados exclusivamente na escola e que há, na cultura contemporânea, fatores potencializadores desse fenômeno. Bond (2010) afirma que a constante atenção dada pela mídia às situações violentas, em busca de audiência, contribui para a propagação de ideias que naturalizam a violência, educando também para o fascínio pelo horror. Além disso, valores e costumes da sociedade atual fundamentam-se na lei do mais forte, em detrimento do mais fraco. Alimentada por um imaginário midiático que divulga uma inevitável e

natural violência, a cultura referenda práticas que, em verdade, devem ser criticadas e modificadas.

É nesse contexto de naturalização da violência que se desenvolvem crianças e jovens, e isso é muito preocupante, visto que, como afirmou La Taille (2006), o lugar no qual a criança se desenvolve, juntamente com suas crenças e costumes, podem contribuir para torná-la insensível aos estados afetivos alheios.

Então se há, fora da escola, uma cultura que favorece a manifestação de comportamentos violentos e há, em seu interior, ações de desengajamento entre educadores que perpetuam os comportamentos de bullying, fazendo os alvos serem vistos como fracos e os autores como poderosos, isso pode diminuir o senso de responsabilidade individual (OLWEUS, 1993), levando à manutenção das vitimizações na escola.

Isso nos conduz a pensar em princípios que orientam cotidianamente as relações sociais na contemporaneidade, inseridos em sistemas de pensamento. Um deles é o individualismo que é, segundo Nogueira (2007, p. 208), “exacerbado, nega e até combate iniciativas coletivas, fazendo com que o sujeito não enxergue o outro. O outro não desperta a solidariedade [...] e pode, a qualquer momento, ser destruído”.

Além de cultural, o traço individualista também é apontado por Cortella e La Taille (2009) como um problema ético, pois tal questão reforça a ideia de separação entre as pessoas, dificultando as relações interpessoais. Isto posto, torna-se necessário compreender que a superação do problema pressupõe, dentre muitos fatores, que o outro seja enxergado como diferente e não como estranho. Para isso, é urgente discutir e promover na escola a possibilidade de percepção dessa diferença, acolhendo-a e valorizando-a. Mas o que seria acolher a alteridade? A “noção de acolhimento supõe que o outro não seja visto como forasteiro ou como estrangeiro, não seja visto como alheio. É a perspectiva de entender o outro como outro e não como estranho” (CORTELLA; LA TAILLE 2009, p. 31).

Nesta perspectiva ética, Olweus (1993, p.44) afirma que este individualismo é um dos fatores implicados na manifestação de bullying na escola, uma vez que “estudantes que geralmente são bons e não agressivos

podem, algumas vezes, participar do bullying sem grandes receios, por terem o senso de responsabilidade pessoal diminuído”²⁵.

É no contexto de discussões sobre a superação do problema na escola que o princípio da alteridade é de muito valor. Pois os autores de bullying estão mais propensos a manifestarem emoções que favorecem o desengajamento moral (tais como o orgulho e indiferença) e, quanto mais possibilidade de desengajamento moral manifesta o sujeito, mais probabilidade ele possui em ser autor de bullying (TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013).

Nesse sentido, a difusão de responsabilidade é trazida por Olweus (1993, p. 44) como um problema quando se trata de comportamentos morais envolvendo o bullying, visto que esta “difusão ou diluição de responsabilidade resulta em menor sentimento de culpa após o incidente”²⁶.

É importante sublinhar que a moral humana não é fruto, apenas, de internalização passiva dos discursos presentes na cultura, como já destacou Piaget (1994). Entretanto, por ser a moral uma construção, e por vivermos uma crise na confiança moral (LA TAILLE, 2009b), pode haver um enfraquecimento da vontade de agir de forma coerente com os valores morais, violentando, com mais facilidade, o outro. É o que aponta o estudo dirigido por Fischer (2010), envolvendo uma amostra de 5.168 alunos dos 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental das cinco regiões brasileiras: segundo a autora, “a diferenciação de grupos dentro do ambiente escolar (conhecidos como ‘panelinhas’) facilita o aparecimento de conflitos e comportamentos que expressam o desejo de conquistar popularidade e ser aceito” (p.32). Ora, tal meta, como forma de autoafirmação discente, leva a perceber que ser tratado como estranho, ou seja, ser forasteiro (como afirmaram Cortella e La Taille), pode ser uma das causas da existência desse tipo de conflito.

Isso se dá porque – como destacam Canuto e Lucena (2015), ao discutirem as figurações de poder à luz de Nöbert Elias – a forma como um indivíduo é visto (ou, até mesmo, ignorado) colabora para a manifestação do

²⁵ Citação Original: “students who are usually nice and non-aggressive sometimes participate in bullying without great misgivings: a decreased sense of individual responsibility”.

²⁶ Citação Original: “This diffusion or dilution of responsibility also results in fewer guilt feelings after the incident”.

comportamento adotado, construindo uma identidade numa dimensão pautada na herança sociológica.

Por isso, Olweus (1993) observa que a forma como a vítima é vista pode colaborar para que o ato violento seja reconhecido como correto e legítimo, uma vez que quem sofre reiteradas violências é, normalmente, reconhecido pelos colegas como alguém fraco e merecedor dos ataques. Ora, esta forma de se representar os alvos de violência, culpabilizando-os, tem sido amplamente discutida em estudos sobre o tema, tanto nos que buscam categorizar o fenômeno (FISCHER, 2010, IBGE, 2010; 2016) como nos que se preocupam em reconhecer as características do fenômeno e suas implicações (AVILÈS, 2013; DÍAZ-AGUADO; 2015; GONÇALVES; ANDRADE, 2005; TOGNETTA *et al.*, 2015).

Ademais, compreendendo serem as identidades construídas nas interações sociais, a partir de construções de sentido individuais, não se pode deixar de fora fatores intrapessoais de ordem psicológica, apontados por Tognetta (2009), que afirma: ao buscar compreender o que motiva, no caso de bullying, a agir com agressividade ou ser vítima dela, constata-se uma dificuldade com as relações interpessoais, ligado à constituição da identidade. Dessa forma, a autora reforça ser na representação de si que outros fatores (história, cultura etc.) são equacionados.

É exatamente por esta característica multicausal que Avilés (2013) adota a expressão “labirinto das causas”, evidenciando, além de fatores já apresentados, algumas formas de organização grupal que elegem determinados padrões capazes de manter o *status quo* e as posições do grupo. A este respeito, o autor ressalta a cultura do dedo-duro, “que não é outra coisa além de um mecanismo de segurança para que, em muitos grupos, o poder abusivo de uns poucos sobre outros não se quebre” (p. 48).

Também Díaz-Aguado (2015, p. 177) chama atenção para necessidade de se pensar o ambiente da escola, a fim de que se “proporcione experiências de igualdade de status, as quais a aprendizagem cooperativa, em equipes heterogêneas, ajuda a conquistar”.

Além das causalidades, vale refletir, também, sobre os impactos da vitimização sobre os sujeitos. Vários são os fatores implicados, de modo que não se pode restringir os efeitos de uma vida em torno do bullying

exclusivamente ao período escolar. Para os alvos, por exemplo, é possível afirmar efeitos em suas vivências futuras, no que concerne à competência emocional, levando-os, muitas vezes, a desenvolverem comportamentos agressivos ou depressivos e, ainda, a sofrerem ou praticarem bullying no seu local de trabalho, em fases posteriores da vida. Já os autores tendem a ser adultos violentos e se envolver em situações de delinquência na fase adulta. (FANTE, 2005, p. 9).

Olweus (1993), em investigação com adolescentes com idades entre 13 e 16 anos, vitimizados pelo bullying no período escolar, constatou uma alta probabilidade de que grande número desses alunos se tornasse depressivos até os 23 anos. Os autores, em contrapartida, “podem desenvolver futuras condutas delituosas, uma interpretação da obtenção do poder baseado na agressão que se perpetua em sua vida adulta” (FERNÁNDEZ, 2005, p. 55).

Além dos alvos e autores, os espectadores – categoria que representa a maioria da escola – poderão sofrer consequências futuras ao período extraescolar, uma vez que tendem a desenvolver atitudes passivas e complacentes perante a injustiça e um modelo equivocado de valor pessoal, além de demonstrar clara falta de solidariedade. No caso desses sujeitos também “falta-lhes um senso de justiça? Nem sempre. O que está em jogo é necessariamente a ausência de um sentimento de indignação que permita a esse espectador assumir um posicionamento contrário às ações injustas”. (TOGNETTA; VINHA, 2008a, p. 215).

Durante o período escolar, as consequências também são severas, não atingindo apenas quem sofre com a vitimação, mas também os que a praticam e os que a assistem. Os autores não desenvolveram a noção de respeito a si pautada no respeito ao outro, têm pouca empatia, sentem-se inseguros, internalizam pouco (ou distorcidamente) a noção de limite, não aprendem a fazer escolhas e nem são conscientes das opções feitas, além de não conseguirem desenvolver habilidades que levam ao desenvolvimento de relações duradoras e saudáveis (MIDDELTON-MOZ; ZAWADSKI, 2007).

Além disso, há prejuízos também para o processo de ensino aprendizagem. Sobre esta questão, Fischer (2010) ressalta: alvos e autores perdem os interesses pelo ensino e não se sentem motivados a frequentar as aulas. Quezada e Navarro (2009), por sua vez, afirmam que a violência entre

pares ocasiona sentimentos de inferioridade, timidez e angústia, gerando baixo rendimento, reprovação, absentismo e, até mesmo, a evasão voluntária ou forçada.

Muitas outras consequências poderiam ser citadas, visto que, sem dúvida, o bullying é um fenômeno cujos impactos são demasiadamente negativos ao desenvolvimento humano. Entretanto, o essencial consiste em que o bullying ocorre na escola (ou fora dela) em relações simétricas, nas quais figuras de autoridade inexistem, deixando marcas indeléveis nos envolvidos.

Isto faz com que a escola precise repensar as formas como tem organizado o espaço educativo e tratado as relações interpessoais em seu interior – porque age moralmente quem, por um lado, legitima determinados princípios (dimensão intelectual) e, por outro, é capaz de experimentar o respeito de si (dimensão afetiva) (LA TAILLE, 2006). E para estas conquistas, a educação pública (ofertada pelas escolas), é mais eficiente que a educação privada (a familiar), pois questiona as práticas sociais, ao passo que as famílias apenas reproduzem os modelos vigentes (LA TAILLE, 2009a).

Neste sentido, o próximo capítulo discutirá as formas como educadores e educadoras têm se posicionado diante do fenômeno, reforçando a necessidade de que haja engajamento moral por parte dos que educam nas escolas.

2. AÇÕES DOCENTES DIANTE DE SITUAÇÕES DE BULLYING ENVOLVENDO ALVOS TÍPICOS E PROVOCADORES: reflexões sobre o engajamento e o desengajamento moral de professores

Compartilhar o sofrimento do outro não é aprová-lo nem compartilhar suas razões, boas ou más, para sofrer; é recusar-se a considerar um sofrimento, qualquer que seja, como um fato indiferente, e um ser vivo, qualquer que seja, como coisa.

(COMTE-SPONVILLE, 2009, p.119)

Mesmo indesejável, o bullying, quando bem manejado pelos(as) educadores(as), pode configurar-se como excelente oportunidade para que alunos e alunas se desenvolvam moralmente, contribuindo, assim, para a construção de suas personalidades éticas e a superação da violência não apenas na escola, mas, sobretudo, fora dela.

Ao discutir conflitos como oportunidade, Piaget (2007) revela uma experiência educacional desenvolvida com menores infratores na qual a convivência entre eles se sustenta em ações de respeito mútuo e de responsabilização coletiva, se sobrepondo à ordem autoritária e expiatória. Com esta configuração, as crianças e adolescentes puderam estabelecer relações de confiança e reciprocidade que favoreceram o desenvolvimento moral, impossível, segundo o autor, de ser conquistado em atmosfera de autoridade e opressão.

É por isso que, para enfrentar o bullying e superar as diversas formas de violência, é necessário que educadores se impliquem diante do fenômeno, de modo a garantir que a dignidade de todos seja preservada na escola, combatendo o bullying e as formas de desrespeito que marcam esta violência. Comte-Sponville (2009, p119) destaca na epígrafe deste capítulo a necessidade de compaixão, a fim de que possamos nos comover com a dor alheia, estando atentos aos estados afetivos alheios.

Isso é urgente na escola, sobretudo quando tratamos da educação das crianças. Segundo Piaget (1994), sendo ainda heterônomas, as crianças não conseguem julgar objetivamente os adultos significativos, dada a ambivalência de seus sentimentos a respeito deles, terminando por

interiorizar os padrões apresentados por familiares e educadores, legitimando a conduta da autoridade e construindo, assim, esquemas afetivos sobre valores evidenciados pelos adultos e não por reconhecerem seu conteúdo moral.

Piaget (2007, p.66) progrida, ainda, destacando que as relações que estabelecemos com as figuras de autoridade “são suscetíveis de atuar durante toda a infância e de prevalecer sobre os demais de acordo com o tipo de educação moral adotada”.

Consequentemente, quando docentes se desengajam moralmente diante de situações de bullying – seja por responsabilizarem os alvos da violência ou minimizarem os impactos do conflito, interpretando-os como brincadeiras típicas da idade –, terminam por construir na escola uma cultura em que as ações componentes do bullying são possíveis e, ainda pior, consideradas justas e/ou merecidas: por exemplo, é comum docentes considerarem o alvo como merecedor da violência e os demais alunos da escola fazerem o mesmo julgamento.

Nesse sentido, é reconhecida a importância da forma como os(as) educadores(as) lidam com as situações de conflito envolvendo as crianças sob seus cuidados, posto que as ações docentes emitem significados que ajudam os alunos e alunas a construir representações sobre valores, o outro e as formas de relacionamento que influenciarão nas suas interações com pares e consigo mesmas ao longo de toda vida.

Nunca é demais lembrar: a competência emocional que desenvolvemos é fruto da qualidade das relações por nós estabelecidas, nas quais aprendemos a interpretar os acontecimentos cotidianos e os valores que dele são evidenciáveis.

Compreendemos, então, a necessidade de educadores e educadoras se engajarem diante da dor do outro (não se deve esquecer; há sempre sofrimento nas situações de bullying), reconhecendo o sentimento vivenciado pelas crianças e adolescentes nas situações de conflito e, com isso, demonstrando, como profissionais, um sentimento muito relevante para o enfrentamento da violência entre pares: a simpatia²⁷. Para La Taille (2006),

²⁷ Cabe lembrar que esse termo, com a acepção indicada a seguir, é utilizado pela psicologia moral como sinônimo de “empatia” (LA TAILLE, 2009b). Não estamos falando de simpatia no

este sentimento caracteriza-se pela capacidade humana de perceber os estados emotivos alheios, afetando-se emocionalmente por eles. A simpatia, então, funciona como um “operador emocional”, passível de motivar uma pessoa a preocupar-se com os outros, tendo uma íntima relação com a moral, notadamente com o altruísmo.

Em interações educacionais, isso ganha um valor ainda maior, pois este é um sentimento que apenas pode ser construído no seio de relações interpessoais nas quais haja valorização mútua e uma escala de valores que permite uma relação de troca entre pessoas.

Dessa forma, compreende-se a necessidade de simpatia e indignação: quanto mais alguém for capaz de pôr-se no lugar de outrem, mais facilmente ser-lhe-á possível identificar-se com a(s) outra(s) pessoa(s) em sofrimento, aumentando, assim, a probabilidade de manifestação da indignação – nos casos em que esse sofrimento for provocado de forma injusta e desnecessária. Logicamente, por entender o outro, será mais fácil ao sujeito reconhecer-se na alteridade, percebendo elementos comuns que sejam eventualmente ameaçados em situações de conflito, como muitas vezes são, em contextos de violência, valores universais – dignidade humana, justiça, igualdade e equidade etc.

Infelizmente, no entanto, a realidade escolar evidencia significativas falhas nesse processo de implicação moral de docentes diante de situações de conflito. Ora, o que em parte explica o estabelecimento e a repetição de posições moralmente desengajadas desses profissionais nas situações de violência entre alunos é o desengajamento moral. Ele é um fator decisivo para que educadores(as) não se indignem perante a violência da qual são vítimas meninos e meninas em sala de aula, por acreditarem numa justiça que se disfarça na paridade entre os envolvidos recorrendo a mecanismos autoexonerativos para não sentirem culpa nem vergonha. Mais que isso, não conseguem enxergar o conteúdo moral que está em jogo nos casos de vitimização nem valorizar a dignidade de todos os estudantes.

sentido de “ir com a cara” do outro ou a amizade. Isso porque, constantemente, se confunde no universo escolar “ser amigo” e respeitar. Desse último não se abre mão enquanto o primeiro é uma escolha.

Assim, terminam por normalizar condutas que deviam ser combatidas, corroborando a manutenção de relações de poder desiguais, nas quais variadas formas de violência tenham lugar, pois, como evidenciado por Barnes e Levitt (2010), o desengajamento moral em situações educativas pode levar à menor ajuda mútua e ao menor sentimento de culpa (emoção associada à responsabilidade moral).

Outro elemento que ajuda a explicar o desengajamento moral de docentes é o fato de assumirem uma posição de espectador da violência, seja por falta de empatia com os alvos típicos ou provocadores, seja pelo fato de eles também concordarem com a visão estereotipada com que os autores enxergam suas vítimas, justificando, assim, a violência.

É bem provável que esses dois fatores (entre outros agora não considerados) incidam no que a revisão da literatura (GONÇALVES, 2011; FRICK, 2011; LISBOA *et al.*, 2009; TOGNETA; VINHA, 2008a) evidencia: lamentavelmente, educadores e educadoras ainda estão de olhos vendados para o reconhecimento de situações de bullying em âmbito escolar, negligenciando tais episódios de conflito na escola como oportunidades privilegiadas para que educandos(as) evoluam moralmente e se tornem socialmente melhores, não apenas para seus pares, mas, sobretudo, para si mesmos(as).

Frick (2011) destaca que, apesar dos crescentes índices de violência na escola, ainda se continua, nas instituições educativas, limitando-se a ensinar os conteúdos tradicionais, deixando de lado o aprendizado das emoções e da resolução de conflitos. “O ensino nas escolas faz uma dicotomia entre o que é público (a ciência, o saber e a cultura) e o que é privado/individual (os sentimentos, as emoções e os conflitos interpessoais)” (p. 37).

Essa distinção entre público e privado leva docentes a frequentarem, todos os dias, os espaços escolares, ignorando as diversas formas de violência às quais estão submetidos seus(suas) alunos(as), como relata, por exemplo, o estudo de Lisboa *et al.* (2009): para 40% dos estudantes vitimizados nos anos iniciais e 60% dos estudantes do Ensino Médio que se apresentaram como alvos de recorrentes formas de violência, seus(suas) professores(as) intervieram no sentido de oporem-se à situação “somente uma vez” ou “quase nunca”. Assim, o sofrimento de milhares de

educandos(as) termina por ser desconsiderado, contribuindo para que meninos e meninas construam uma personalidade abalada, a partir de uma imagem de si diminuída, corrompida.

Entretanto, a literatura já evidenciou que se quisermos, realmente, superar as diversas formas de violência o coletivo não pode deixar de ser contemplado na escola, uma vez que “apenas a vida social entre os próprios alunos poderá conduzir ao duplo desenvolvimento de personalidades donas de si mesmas e de seu respeito mútuo” (PIAGET, 2007, p.63).

Note-se que, para isso, docentes são peça-chave na realização de qualquer trabalho de educação moral, através do qual o bullying possa ser superado – o que requer seu entendimento. Reconhece-se, então, que, dentre tantas competências necessárias a quem possui, por excelência, a função de intervir, é urgente manter-se cientificamente bem informado sobre o fenômeno e emocionalmente engajado.

Isso porque, uma das formas de reduzir o desengajamento moral é aumentar a consciência sobre as responsabilidades docentes diante de situações nas quais, normalmente, eles se isentam da intervenção (BARNES; LEAVITT, 2010). Assim, professores e professoras precisam reconhecer ser deles e delas na escola, também, a função de educar moralmente as crianças e adolescentes e que, por isso, mobilizar-se adequadamente diante dos conflitos entre pares é uma tarefa da qual eles não podem abrir mão.

Professores e professoras precisam reconhecer ser a escola o lugar que me permite entrar em conflito com a diferença e, por esta oportunidade, aprender a resolver os conflitos de forma mais assertiva.

É por isso que a conscientização do papel docente diante de situações de bullying na escola deve pautar-se, necessariamente, no reconhecimento do compromisso de cada um, diminuindo a dispersão de responsabilidades que pode levar ao desengajamento moral, reduzindo, assim, a probabilidade de comportamento antiético.

Entretanto, é insuficiente apenas saber o que fazer diante de situações de bullying. É necessário, também, um querer agir por parte de quem educa, já que o dever moral, como evidencia La Taille (2009b), é impelido por uma forma de querer. Assim, é possível, inclusive, que docentes concebam a necessidade de intervir frente a situações de bullying, mas não queiram fazê-

lo por alguma razão, não experimentando o sentimento de obrigatoriedade próprio ao dever moral. De todo modo, reconhecendo ou não o dever para intervirem, docentes desengajados moralmente construirão explicações que lhes servem como argumento para isentarem-se do dever, sem que sintam por isso culpa, vergonha nem, tampouco, vejam-se em conflito com as representações de si (suas personalidades morais) – o que, forçosamente, lhes causaria constrangimento por faltarem à obrigação profissional.

Então, para explicar estas formas de ação, nas quais o querer, dissociado do dever moral, leva à ação, partimos dos modelos de Piaget (1994) e de Bandura (1999, 2002), a fim de caracterizar a autorregulação. Embora tenham perspectivas epistemológicas diferentes, esses teóricos concordam que, do ponto de vista moral, regular-se é fundamental no processo de ação moral dos sujeitos. Concordam, também, quanto ao fato de que o juízo moral e a ação moral estão inter-relacionadas.

O primeiro autor defende ser a autorregulação um poder de escolha entre agir bem ou mal, motivada pela hierarquização dos valores, ao passo que o segundo autor caracteriza essa variável cognitiva (a serviço do autocontrole comportamental) pela decisão pautada na forma de compreender os acontecimentos externos (TOGNETTA; ROSARIO, 2013).

Anteriormente, outros autores (GONÇALVES; ANDRADE, 2016; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013; TOGNETTA *et al.*, 2015) já fizeram uso da teoria piagetiana do Desenvolvimento Moral e a Teoria Cognitiva do Desengajamento Moral, de Bandura, para estudar as formas como sujeitos agem diante do outro e os mecanismos que fazem uso para agir de forma contrária à moral. O suporte teórico das referidas teorias ajuda a entender os recursos cognitivos e afetivos que levam sujeitos geralmente bons a agirem de formas más e, para isso, Bandura *et.al.* (2015) revisaram uma grande quantidade de pesquisas, demonstrando a presença do que chamaram “desengajamentos morais” – que seriam, para Piaget, julgamentos heterônomos nos quais o sujeito não consegue se colocar no lugar do outro e se comover com sua dor, em função de relativizar o valor intrínseco à relação.

Para Bandura *et.al.* (2015), o engajamento moral está inserido numa teoria mais ampla, a teoria sociocognitiva do *self* ou *self* moral, englobando mecanismos auto-organizadores, proativos, autorreflexivos e

autorregulatórios. Estes processos autorreferentes fornecem os reguladores motivacionais bem como os cognitivos para a conduta moral.

Para Piaget, esta regulação está amparada no autocontrole associado aos sentimentos vivenciados pelo sujeito, de modo que o indivíduo age de acordo com a moral em função dos sentimentos despertados pelas diferentes ações. Ora, La Taille (2009) faz atentar, então, para que a fonte energética do dever precisa ser procurada não só em sentimentos exclusivamente morais, mas também em sentimentos que desempenham um papel para o próprio desenvolvimento humano.

Serve como ilustração disso a situação em que a força física seja reconhecida como valor hierarquicamente superior a valores morais, explicando por que um lutador de boxe pode, desrespeitando as regras, dopar-se para produzir mais desempenho muscular do que aquele previsto para seu peso e, com isso, aumentar injustamente as chances de ganhar o cinturão no final de um campeonato. Ele pode, inclusive, ser justo em todas as outras ocasiões – mas não nesta, caso, por exemplo, assim se explique: "usei anabolizante, mas fiz isso porque tenho um irmão homossexual e o meu oponente é um conhecido homofóbico que não merecia ganhar de forma alguma, tendo até tentado me atingir por conta da orientação sexual de meu irmão!" (desengajamento do tipo "atribuição de culpa à vítima").

Neste caso, o boxeador se desengajaria moralmente por justificar a sua conduta em função do outro – seu oponente – deslocando a sua responsabilidade pelo ato ao atribuir culpa à vítima com vistas a justificar um conteúdo para explicar sua não ação moral.

Ora, no caso hipotético desse boxeador, seu autoconceito (representações de si) pode ter-se construído em torno: da necessidade da vitória (afinal, é um jogador em situação de competição); da fidelidade à família (seu amor por seu irmão); e da preservação da honra (em risco de suposta difamação pela associação à homossexualidade do irmão, tomada como atributo negativo pelo preconceito não só do oponente vencido, mas do contexto social em que trabalham boxeadores) como valores que superam a honestidade e a justiça (mesmo quando estas favoreçam preconceituosos, como seu oponente).

É neste sentido que Piaget e Bandura nos permitem compreender ser a autorregulação, logo, amparada nas representações que o sujeito tem de si, relacionadas a sentimentos, representações, conhecimentos, sonhos e projetos relacionados ao *self*, sendo definida como “um sistema onde todas as referências pessoais e personalizadas se encontram organizadas” (BARIAUD, 1997). Podemos compreender esse “si mesmo” pela análise de suas referências identificatórias que, portanto, formam a personalidade.

Infelizmente, observamos que professores(as) se desengajam moralmente diante de situações de bullying ou agem de forma pouco eficaz, deixando, muitas vezes, meninos e meninas entregues à própria sorte. Ora, na escola esta falta de ação é bastante grave, pois devido ao poder propagador e multiplicador do bullying e a sua recorrência em ambientes educacionais, “espera-se que escola ensine às pessoas que ali estudam a lidar com suas emoções e com suas dificuldades, a respeitar as diferenças, a aprender a conviver” (LISBOA *et al.*, 2009, p. 68).

Pelo fato de a escola não ter lidado de modo eficiente com o problema, observamos, através da revisão da literatura (FISCHER, 2010; FRICK, 2011; GONÇALVES, 2011)²⁸, que as intervenções pedagógicas comumente adotadas terminam prendendo os alunos numa posição que Piaget (1994, p. 154) denominou por heteronomia moral ou moral da obediência, “aquela caracterizada pelo respeito unilateral”.

Sabemos a importância das relações que favorecem a heteronomia moral, mas sabemos, também, de suas limitações, por isso, a heteronomia necessária não pode ser tratada como fim em si mesma, mas como uma fase que antecede a tão esperada autonomia moral. Infelizmente as ações eleitas pelos professores para o enfrentamento do problema prendem o aluno na heteronomia moral, uma vez que, ao restringirem-se a punir alunos envolvidos em violência, sem discussões ou ações que envolvam todos os envolvidos ativamente, docentes reforçam a compreensão de ser o ato somente valorado e regulado pelo controle externo, sem o qual tudo é permitido. Então se pode supor que, de modo geral, apenas a possibilidade de punições em graus diversos é ensinada como elemento inibidor do bullying.

²⁸ Segundo Fischer (2010) os professores geralmente suspendem ou expulsam os agressores ou chamam os pais dos envolvidos para conversar.

Mais do que isso, quando as práticas de bullying são direcionadas a um alvo cujas estratégias de resolução de conflito são provocativas ao grande grupo, docentes isentam-se de qualquer intervenção e, ainda pior, negligenciam a violência, motivados pela crença de que o vitimizado é merecedor de tais agressões (GONÇALVES, 2011) – o que se explicou, em todos os casos, pelo desengajamento moral.

Ora, sabe-se que esse desengajamento ocorre por meio de diferentes processos psicológicos de reestruturação da situação (BARNES; LEVITTA, 2010). Entretanto, nos casos em que os alvos de bullying são provocativos, a depreciação das vítimas e o deslocamento das responsabilidades é o que mais leva educadores ao desengajamento moral diante da situação. (GONÇALVES, 2011; GONÇALVES; ANDRADE, 2015).

Por isso, é importante atentar para a dimensão social da escola – que reproduz ou supera práticas ineficazes de gestão do bullying – e para o dever ético dos educadores de levar seus alunos a serem socialmente melhores para si e para todos (TOGNETTA, 2009). Cabe, pois, à escola intervir intencional, sistemática e progressivamente na formação da autonomia moral do alunado, oferecendo ocasiões em que os envolvidos com o bullying assumam papéis ativos e reflexivos, de sorte a aprenderem normas por seus valores intrínsecos, evidentes (ou evidenciáveis) nas práticas diárias, modificando sua conduta em função da instituição de medidas na sala de aula e na escola inteira.

Para isso, é necessário pensar sobre a qualidade do ambiente que tem sido oferecido às crianças nas escolas, pois, a qualidade do ambiente sociomoral no qual elas estão imersas é uma condição fundamental na superação desse problema. De Vries e Zan (1998) definem o ambiente sociomoral como a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança, incluindo as relações entre alunos e professores, alunos com alunos, alunos com as regras, entre outras formas de relacionamento que compõem o ambiente.

Se o ambiente é coercitivo – marcado pelo respeito unilateral – há uma tendência dos estudantes a permanecerem na heteronomia moral, enxergando o respeito à regra e/ou ao outro como algo circunstancial. Quando o ambiente é cooperativo – marcado pela cooperação entre iguais –

há uma tendência de o respeito mútuo ser uma prática mais recorrente na escola, visto 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, 1994, p. 64).

É por esta crença que se compreende o ambiente cooperativo como aquele capaz de promover a superação do bullying (assim como de outras formas de violência), já que nele se coordenam pontos de vista e de necessidades (nem sempre convergentes), permitindo, pelo deslocamento dos papéis, o desenvolvimento de um componente importante à ação ética: sensibilidade moral. Mais do que isso, a cooperação entre iguais favorece, também, o entendimento do que se deve ou é mais correto fazer, permitindo que os sujeitos sejam capazes de ampliar o juízo moral. (FERREIRA, 2013).

É por isso que enfrentar a violência é uma atividade docente, mas não exclusiva dos professores, devendo se ampliar para implicação de toda a comunidade educativa. Com isso, permitir que através da interação entre equipes heterogêneas os estudantes possam desenvolver atitudes de não violência, o reconhecimento da justiça como necessária, o desenvolvimento da tolerância e do respeito mútuo (DÍAZ-AGUADO, 2015).

Mas como pensar na aprendizagem das virtudes, no desenvolvimento moral ou na qualidade do ambiente que é constituído na escola, enquanto educadores e educadoras não possuem motivação moral para intervir frente ao sofrimento de todos os estudantes e, por uma hierarquia de valor invertida, isentam-se da responsabilidade de combater o bullying ou adotam posturas coercitivas que pouco contribuem para que estudantes avancem rumo a autonomia moral?

Como pensar numa formação para autonomia moral enquanto educadores e educadoras desconhecem como se dá essa construção? Vinha (2000, p.165) destaca que os(as) educadores(as) “ensinam os valores, impõem regras, criticam, sempre com boa intenção, procurando oferecer o melhor, mas baseando-se apenas no senso comum”.

Por isso, interessa, também, compreender por que docentes se desengajam moralmente frente situações de bullying, a fim de que seja possível pensar em formas de sensibilização e formação que os levem a se

responsabilizar pelo desenvolvimento moral de todos os seus alunos e pelo enfrentamento da violência na escola, podendo, assim, cuidar da qualidade do ambiente escolar.

Isso porque a maneira como docentes atuam nos momentos de conflito em sala de aula evidencia os valores que são cultuados no espaço escolar e ajuda a compor o tipo de ambiente no qual estão imersos os estudantes.

2.1. Desengajamento e Engajamento Moral: reflexões sobre a ausência da autocensura docente diante de situações de bullying na escola

Bandura (1999, 2002) compreende o desengajamento moral como as formas pelas quais as pessoas agem de maneira desapegada ao problema do outro sem que haja, por isso, culpa ou vergonha. Nos casos de bullying, o desengajamento moral de docentes é uma realidade, já que, embora a violência entre pares na escola até possa ser reconhecida por um alto percentual de professores(as), parece ficar tal modalidade violenta sempre em segundo plano na atenção dos mesmos, não construindo uma prática pedagógica sistematizada e consciente para o enfrentamento dessa violência. Tal necessidade, segundo Tognetta e Vinha (2010), apenas é reconhecida no(s) momento(s) em que eles próprios são vítimas e, quando, na verdade, tal “violência” é composta, aos olhos desses docentes, pelas diversas situações de indisciplina e incivilidade que incidem sobre a relação ensino-aprendizagem.

Precisamente por não atingir, de forma direta, o cotidiano docente (as práticas de bullying são, normalmente, veladas aos olhos da autoridade); e por não ser reconhecido por educadores e educadoras como um problema com o qual a escola tenha que lidar (já que, ocorrendo entre estudantes, deve ser resolvido entre eles) (GONÇALVES, 2011), professores(as) tratam situações de bullying com descaso e não se sensibilizam para as situações de angústia e violência que vivenciam crianças e adolescentes vítimas dessa agressão.

A literatura tem comprovado (ALMEIDA *et al.*, 2010; OBERMANN, 2011; SAGONE; LICATA, 2009;): quanto maior o desengajamento moral, maior é a participação dos sujeitos em situações de violência contra seus pares,

permitindo-nos pensar o quanto o bullying é um problema em que a falta de um conteúdo moral está em jogo, podendo comprometer o desenvolvimento dos sujeitos nos variados âmbitos da vida pessoal e social.

Justo por isso, muitos estudos já se debruçaram sobre as formas de desengajamento de alvos, autores e espectadores de bullying e a manutenção dos papéis por eles ocupados no processo de vitimização (HYMEL *et.al.*, 2005; TOGNETTA; ROSÁRIO; AVILÉS, 2015; THORNBERG; JUNGERT, 2013; TURNER, 2012). Em comum, as pesquisas evidenciam que, quanto mais o sujeito se mostra desengajado, maior é a participação dele em situações de bullying. Isso porque, diante da diminuição dos sentimentos autorreguladores, como a culpa, por exemplo, crianças e adolescentes sentem-se “mais livres” para ações que em outros contextos repudiariam.

E quando o desengajamento ocorre por parte dos docentes? Embora ainda não seja um campo amplamente estudado, observamos que a mesma ausência de um conteúdo moral se evidencia e, embora não ocasione o bullying nem persista na manutenção dos papéis ocupados (já que o bullying é uma violência entre pares), cria condições para que ele se potencialize e se perpetue.

Olweus (1993) chama a atenção para o fato de que pouca intervenção adulta diante do problema colabora para que os envolvidos diretos – alvos, autores e espectadores – normalizem as ações e empodera os que agredem, em detrimento dos que sofrem. Isso poderá levar a uma identificação com os atos agressivos e potencializar a manifestação do fenômeno.

Por isso, é importante se atentar para investigações que, além de analisarem os envolvidos diretos, possam se aprofundar nas dimensões psicológicas daqueles que lidam com os estudantes cotidianamente nas escolas – os docentes –, promovendo investigações que estejam relacionadas à regulação interpessoal de professores e professoras.

O desengajamento moral – associado ao que entendemos ser, para Piaget, formas heterônomas de juízos nas quais inexiste a reciprocidade – é definido por Bandura (2015) a partir:

- a) das formas pelas quais as pessoas enxergam as situações de conflito, centrando-se na reinterpretação da conduta em si, que pode ter seus impactos minimizados;
- b) da leitura do fenômeno avaliado como justo, ou seja, como algo que não é imoral;
- c) da justificação da conduta violenta, a partir de crenças populares, tais como os fins justificam os meios;
- d) ou, até mesmo, da forma como os vitimizados são considerados ao serem desvalorizados como seres humanos e considerados culpados pelo que lhes é imposto.

Essas quatro formas possíveis de Desengajamento Moral seriam, então, reestruturações cognitivas que nos levam a uma interpretação diferenciada do ato observado, diminuindo o conteúdo moral ou modificando-o. Devemos lembrar que uma reestruturação cognitiva refere-se às crenças e argumentos que servem para enquadrar condutas não morais de forma positiva (HYMEL *et al.* 2005, p.2).

Dentro desses conjuntos de fatores determinantes das explicações do desengajamento moral, não obstante, devem ser mencionadas oito categorias com que Bandura (2015) descreve os processos constitutivos da diminuição gradual da autocensura, de modo que, lentamente, a pessoa passa a naturalizar cenas e contextos frente aos quais deveria manter a indignação e a indagação permanente sobre seus determinantes e formas de mudança (AZZI, 2011). Elas são descritas a seguir:

1. A primeira delas é nomeada de “linguagem eufemística”, amplamente utilizada para tornar respeitável a conduta danosa e para reduzir a responsabilidade pessoal por ela. Segundo o referido autor, esta forma de desengajamento é bastante grave, pois as pessoas comportam-se de forma muito mais cruel quando as ações agressivas são verbalmente saneadas, do que quando são qualificadas de agressão.

No caso do bullying, esse tipo de linguagem é bastante utilizada através de discursos do tipo: “eles estão apenas brincando” ou “isso não é bullying, é brincadeira típica da idade e passa logo”. Tais afirmativas são

formas de eufemismos presentes no discurso docentes para justificar seus desengajamentos diante dos episódios de intimidação entre pares.

Mais do que apenas levar a não intervenção frente ao fenômeno, a linguagem eufemística compõe formas de representá-lo, levando docentes e envolvidos diretos na violência a de fato compararem atos de violência a práticas de brincadeiras infantis e juvenis. Sendo brincadeira (e não violência, comportamento que conscientemente seria repudiado), as pessoas se sentem mais livres para agirem envolvidas no bullying ou para não intervir.

2. A segunda forma de desengajamento moral é nomeada “comparação vantajosa”, uma maneira de fazer com que uma conduta prejudicial possa parecer boa. Nesta forma de desengajamento o comportamento é sempre representado de acordo com o que é comparado, de modo que, através do contraste, atos repreensíveis possam parecer justos ou com pouca gravidade (BANDURA, 1999; 2002).

Em situações de bullying este tipo de desengajamento também é recorrente, pois na composição do fenômeno, os apelidos e humilhações são mais recorrentes do que as agressões físicas (FISCHER, 2010), e, por isso, docentes tendem a desvalorizar a violência, acreditando que não são comportamentos violentos ou crendo que as violências físicas²⁹ que marcam os conflitos eventuais seriam mais graves.

Embora tais atos característicos no bullying atinjam diretamente a dignidade, docentes ainda têm dificuldades em reconhecer que a dignidade dos estudantes é, também, conteúdo da escola e precisa ser objeto de trabalho e intervenção no projeto educativo. Mais grave ainda, docentes julgam que alguns alunos e alunas não são merecedores desta dignidade e podem, por razões de suas personalidades, ser vitimizados por seus pares³⁰.

3. O terceiro modo de práticas desengajadoras é nomeado por Bandura como “deslocamento da responsabilidade”. Essa forma de

²⁹ É sabido que em casos de bullying há, também, agressões físicas. Entretanto estudos evidenciam (FISCHER, 2010) que do ponto de vista da incidência, as humilhações, xingamentos e outras formas de maus tratos que não são físicos correspondem a mais de 60% dos comportamentos de bullying, enquanto as agressões físicas giram em torno dos 15%.

³⁰ Trataremos dessa questão de destituir a pessoa de dignidade que também se constitui uma categoria de desengajamento moral – a desumanização.

isenção moral se caracteriza por obscurecer ou minimizar o papel de agente no dano que a pessoa pode causar, intensificando, por isso, o comportamento violento.

Bandura *et. al.* (2015) evidenciam o perigo desse tipo de desengajamento, destacando que pessoas podem se comportar com mais facilidade de uma maneira que elas normalmente repudiariam se o comportamento alheio “justificar” condutas antissociais.

Esta forma de desengajamento foi amplamente identificada num estudo realizado por nós (GONÇALVES, 2011) diante de alvos provocadores de bullying na escola. Ao pedirmos que docentes reproduzissem, via texto escrito, um episódio de bullying no qual o alvo assumia condutas provocativas, observou-se que os educadores e educadoras pouco se indignavam diante da violência sofrida e, na maioria das vezes, nem reconheciam a prática como objeto com o qual a escola deveria lidar, sendo a educação moral necessária para o combate ao bullying um objeto de trabalho das famílias.

Assim, mesmo que o alvo precisasse da ajuda dos docentes para pôr fim à situação de violência, não pôde contar com tal amparo em função de o desengajamento moral dos professores fundamentar-se no deslocamento das responsabilidades, o que isentava a escola e o corpo docente de qualquer necessidade de intervenção.

Tal forma de desengajamento se sustenta em formas de pensar a educação, segregando o ensino – como transmissão de conhecimentos científicos – do projeto educativo mais amplo, restrito, na visão de educadores, à educação doméstica.

4. O quarto mecanismo de desengajamento moral é a “difusão de responsabilidade”, estratégia utilizada quando as pessoas veem suas ações como consequências das pressões sociais ou imposições alheias.

Em situações de bullying, como as agressões são cometidas, normalmente, por um grupo contra uma pessoa ou por um grupo maior contra outro de menor tamanho, a difusão de responsabilidades favorece o desengajamento moral por parte de quem é autor do ataque violento. Isso porque a tomada de decisão em grupo é uma prática comum, que faz

peessoas normalmente ponderadas comportarem-se de forma desumana em virtude de crenças e posturas coletivas. Quando todos são responsáveis, ninguém de fato se sente pessoalmente responsável (BANDURA *et. al.*, 2015).

Olweus (1993) traz a difusão de responsabilidade como um grave problema quando pensamos as situações de bullying: uma vez que esta violência se caracteriza como um fenômeno grupal, todos terminam sendo diretamente envolvidos e, por isso, desresponsabilizados. “Todo mundo faz isso” ou “isso acontece em todas as escolas” são formas típicas de difusão de responsabilidade.

Nos últimos tempos, o linchamento, não raro, tem sido praticado em território nacional e bastante motivado pelo desengajamento que compartilha a responsabilidade entre diversos culpados e desresponsabiliza, assim, a todos. Normalmente, diante dos episódios de violência nos quais um grupo agride de modo reiterado um indivíduo, levando, na maior parte das vezes, à morte, ninguém é responsabilizado ou punido pela ação, visto que as autoridades afirmam não terem como identificar autores isolados presentes em grande grupo de agressores.

Ademais, quando o violentado é reconhecido como diferente, o desengajamento repete-se ainda mais, pois “numa sociedade que pretende-se globalizada e que, dentro desta ótica mobiliza em si uma busca pela homogeneização, ser diferente pode ser considerado uma afronta” (PRODÓCIMO, 2009, p. 7376). Desse modo, o sujeito estigmatizado é tomado como protótipo do banido social, banido por exclusiva culpa sua (GOFFMAN, 1988).

5. A “justificativa moral” é o quinto mecanismo de desengajamento, caracterizado pela tentativa de reconstruir cognitivamente conduta antissocial de modo a torná-la socialmente aceitável, justificando-a.

Em situações de bullying, é possível encontrar educadores e educadoras que julgam ser esta violência “um mal necessário” (GONÇALVES; ANDRADE, 2016), destacando que a vivência de maus tratos pode trazer importantes e deletérias lições para a vida futura.

Fora da escola é possível, também, encontrarem-se várias situações nas quais a justificativa moral se faz presente, reconfigurando a gravidade e

impactos de atos antissociais. O discurso adotado pelos parlamentares brasileiros que são favoráveis à redução da maioridade penal é um exemplo desta forma de desengajamento, pois está sustentado na tentativa de associar o aumento do índice de violência no Brasil às sanções atuais direcionadas a menores de idade pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Em discursos divulgados pela mídia, por exemplo, encontramos exemplos de justificativas morais que argumentam ser a redução da maior idade penal um ato que implica o jovem em sua responsabilidade e não uma punição.

6. Atribuir culpa às circunstâncias ou às adversidades de alguém é a sexta forma de desengajamento moral. Através da “atribuição de culpa” as pessoas que praticam condutas inadequadas se veem apenas como vítimas, sendo direcionadas a condutas nocivas por uma forçosa provocação.

Nos casos de bullying nos quais os vitimizados assumem posturas provocadoras esta é, também, uma forma de desengajamento repetida por parte de docentes, pois, identificando as inabilidades sociais do alvo, professores e professoras terminam por não reconhecer a culpa dos autores de bullying, acreditando ter a violência ocorrido exclusivamente pelas condutas do vitimizado.

Essa prática docente é altamente preocupante, podendo ter consequências humanas demasiadamente devastadoras. Bandura *et al.* (2015) destacam fazer esse tipo de desengajamento moral com que a vítima, ao invés do perpetrador, seja culpável. Isso convence as vítimas de serem inferiores, podendo, até mesmo, acreditarem merecer os ataques sofridos.

No caso de alvos de bullying, pesquisas (GONÇALVES, 2011; FISCHER, 2010; SANCHÉZ *et al.*, 2012; DÍAZ-AGUADO, 2015; TOGNETTA *et al.*, 2015) têm evidenciado a atribuição de culpa à vítima por parte dos envolvidos diretos (autores e espectadores), levando alvos a concordarem com a imagem negativa que os autores instituem sobre eles. Quando os educadores(as) se desengajam, atribuindo culpa aos alvos, terminam por nestes últimos incutir o autodesprezo, sem lhes dar alternativas para reverter esse quadro. Essa culpabilidade atribuída fornece a justificativa moral

adicional para um maior mau tratamento, o que, além de não resolver o problema, pode agravá-lo ainda mais.

Essa realidade é bastante perceptível na história de Rafael Flor, um jovem que, aos dezenove anos, decidiu revelar as situações de maus tratos das quais foi vítima durante quase uma década na escola. Em depoimento fornecido a uma grande revista nacional, o jovem fez a seguinte afirmação:

Eu volto no tempo agora e parece que eu escuto gente me zoando e tal. Quando eu vejo alguém assim, eu demoro para conversar e às vezes eu nem converso. Em questão de trabalho, também, eu me sinto inseguro nas entrevistas e tal. Eu tenho medo de entrar na faculdade e estas coisas se repetirem, tudo novamente. Será que eu fiz alguma coisa de errado e eu não tô lembrado de ter feito? Puxa, você estar lá na escola e não fazer amizade com ninguém é complicado. (MAIA, 2009).

Observa-se, no extrato de fala acima, que o garoto ainda tem dúvidas sobre a motivação das provocações dos colegas, indagando-se: “Será que eu fiz alguma coisa de errado e eu não tô lembrado de ter feito?”. Esta percepção do garoto, certamente, é influenciada, também, pela percepção dos pares e, inclusive, de seus educadores envolvidos, visto que, na mesma reportagem, a coordenadora da escola evidencia o comportamento provocativo de Rafael e sua inabilidade em gerenciar as provocações.

Não só na escola a culpabilização da vítima é algo recorrente. Tal forma de desengajamento é marca de variados atores sociais em nosso país, evidenciado, recentemente, por um estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2014) – sobre as razões do estupro no Brasil – *Tolerância social à violência contra a mulher* –, no qual uma parcela significativa dos brasileiros responsabilizava as mulheres, vítimas desta violência, pela conduta de seus agressores. Ao serem indagados sobre o fato de mulheres vitimizadas pelo estupro usarem roupa curta nos momentos dos ataques, 26% dos entrevistados afirmaram concordar total e/ou parcialmente com o estupro, a partir do argumento de que foram as mulheres as provocadoras da situação.

Esse estudo problematiza os significados atribuídos às práticas de violência no Brasil, onde há uma cultura que desloca as responsabilidades pela violência dos agressores e responsabiliza as vítimas, justificando as

práticas de violência de seus algozes. Essa forma de desengajamento legitima a estigmatização de determinados comportamentos, levando indivíduos a construir uma identidade abalada, diminuída, que leva vítimas estigmatizadas pela violência a buscarem o pertencimento nesta sociedade através do acobertamento de sua condição (GOFFMAN, 1988), aliando-se aos ditos normais.

7. Outra forma de desengajamento é a “minimização, ignorância ou distorção das consequências”, caracterizada pela diminuição do mal praticado, evitando encará-lo ou negligenciando-o.

Esse tipo de desengajamento moral também é muito comum nas escolas quando manifestadas situações de bullying, pois, sendo uma forma de agressão entre iguais, ocorrida na relação intragrupal, o docente, em geral, não intervém por não afetar diretamente o cotidiano de sua sala de aula, como ocorre com a indisciplina. Por isso, justificando o não fazer, professores(as) recorrem a explicações que naturalizam o fenômeno e, pela naturalidade, minimizam os impactos e relevância.

Tognetta e Vinha (2008b), ao abordarem situação na qual uma garota foi xingada em sala de aula, narram uma cena bastante marcada pela minimização do fato como forma de desengajamento moral. Ao relatarem um episódio no qual a garota queixa-se por ter sido chamada de piranha, a professora, como estratégia de “resolução de conflito”, responde à queixa com uma pergunta: “você é piranha?”. Diante da resposta negativa da estudante, a docente prosseguiu encerrando a história: “então você é gente, não é peixe, por isso não ligue” (p.21). Ao minimizar os efeitos da agressão verbal, a educadora não somente ignorou a gravidade da ação, na qual um aluno atingiu a dignidade de outra estudante, como desprezou o sentimento de mal-estar vivido pela vítima.

Em episódios de bullying a minimização das consequências se manifesta sobremaneira no discurso de populares e, inclusive, educadores e educadoras. É bastante comum encontrarmos discursos que afirmam: “todos nós sofremos bullying e não morremos por isso”; “tudo agora é bullying”.

8. Por fim, a última forma de desengajamento moral é a “desumanização”, que consiste em transformar uma pessoa em alguém em que não se reconhece como outro, num estranho. Esta

forma de negação da censura moral é bastante preocupante, uma vez que o controle da violência precisa se amparar em práticas de empatia, cuja percepção do outro em termos humanitários ativa reações emocionais empáticas por meio da similaridade percebida e de um senso de obrigação social (BANDURA *et.al*, 2015).

Recentemente vimos em nosso país vários políticos recorrendo ao desengajamento moral do tipo Desumanização para justificar chacinas ocorridas em presídios brasileiros no início de 2017. Afirmações do tipo “não morreu ninguém de bem” e “ali só tinha monstros” foram algumas das frases utilizadas por quem representa o Estado e deveria garantir a integridade de todos os cidadãos, incluindo os encarcerados.

O mesmo ocorre com vítimas de bullying e o discurso de educadores que buscam tirar a condição humana dos que sofrem, comparando-os a animais ou objetos, como forma de justificar os maus tratos e torná-los moralmente aceitáveis.

Levando-se em consideração que o bullying ocorre sempre entre pares e que “entre iguais é preciso que as crianças possam COM-viver e, ao terem oportunidade de se sentirem valorizadas possam se co-mover com os outros” (TOGNETTA; VINHA, 2008a, p. 22), a desumanização em contextos nos quais essa violência se manifesta pode ser uma terrível forma de embotar a generosidade em estudantes, deixando-os menos virtuosos e, por consequência, mais violentos.

As formas de Desengajamento Moral aqui apresentadas são fotografias que ilustram as formas de pensar diante de um dilema moral, sem se analisar o movimento que ocorre nas tendências morais da heteronomia e autonomia.

Por isso, trataremos a seguir da relação entre Desengajamento Moral banduriano e Desenvolvimento Moral piagetiano, a partir do estabelecimento de relações que nos permitam analisar a tendência moral dos sujeitos.

2.2. Reflexões sobre as Formas de Desengajamento e Engajamento Moral e as Tendências de Desenvolvimento Moral

Compreendendo que Bandura não se propôs a construir uma teoria psicogenética e, por isso, não elegeu níveis de desengajamento moral para

suas categorias, interessou-nos estabelecer ainda níveis de moralidade que se ancorassem, também, nas formas como os desengajamentos se manifestam nos sujeitos.

Isso porque, do ponto de vista educacional, interessa, sobremaneira, compreender para além da representação, enxergando o movimento moral que as formas de desengajamento e engajamento, separadamente e articuladas, podem anunciar. Não pretendemos, com esta ação, fundir a Teoria Social de Bandura com a Teoria Psicogenética do Piaget, mas sim enxergar a articulação possível entre ambas.

Interessa-nos compreender o desenvolvimento moral dos sujeitos e as formas como os desengajamentos e engajamentos morais de sujeitos indicam níveis de moralidade. Vale ressaltar, entretanto, que “o desenvolvimento moral se refere ao desenvolvimento das crenças, dos valores, das ideias dos sujeitos sobre a noção do certo, do errado, dos juízos”. (VINHA, 1999, p. 17).

Nesse sentido, começamos compreendendo que, do ponto de vista piagetiano sobre a moralidade, os sujeitos são capazes de experimentar deveres a partir dos juízos que os guiam e dos princípios morais que elegem, cognitivamente falando. (LA TAILLE, 2007, p. 15).

Estas formas de guiar as condutas morais são marcadas pela legitimação do sistema moral adotado pelo sujeito. Inicialmente a criança penetra o universo moral, sendo a primeira tendência da moralidade nomeada de heteronomia (PIAGET, 1994). Nesta etapa do desenvolvimento moral, também conhecida como teoria do dever ou da obrigação (TOGNETTA, 2009), o sujeito é capaz de compreender a moral; contudo, o faz em função das figuras de autoridade.

Para Piaget (1994), em fases iniciais de heteronomia a criança pequena respeita a regra em função da experiência de dois sentimentos: o amor pela figura de autoridade e o medo do empobrecimento deste amor. O respeito por estes sentimentos, então, se configura como força que move a criança para que se mantenha em determinada atitude ou comportamento.

Compreendemos, então, que na heteronomia, “as crianças se encontram na presença de pessoas que têm todo o poder sobre elas e que representam, a seus olhos, a verdade e a fonte de todos os deveres”. (PIAGET, 1994, p. 187). Isso explica, então, por que na heteronomia

(etimologicamente: regra do outro), sujeitos adultos ou crianças regulam seu comportamento em função da responsabilidade ou do julgamento do outro. Explica, da mesma forma, o que Piaget afirmaria ser característico: se a regra provém de outrem, na sua ausência não há necessidade da regra. Na heteronomia, portanto, pela ausência de um pensamento por reciprocidade, o Eu e o Outro não são ao mesmo tempo considerados. Isso explica porque se terceirizam as ações e responsabilidades, bem como porque se difunde ou se transfere as mesmas.

A segunda tendência de moralidade nomeada por Piaget (1994) como autonomia moral corresponde à moral do bem ou à autonomia da consciência (TOGNETTA, 2009b). Do ponto de vista da gênese, quando considerada uma etapa do desenvolvimento a ser alcançado, o sujeito respeita a regra porque legitima o princípio que a sustenta e não mais exclusivamente a figura de autoridade que a determina.

Segundo Tognetta (2009) a moral do bem foi descrita por Piaget como a que elege um conteúdo ético porque associa a vontade de se ver como alguém respeitoso ao respeitar o outro. Isso não significa que na moral heterônoma haveria o “mal” e sim a ausência, ao mesmo tempo, da coordenação do bem a si e o bem ao outro em equilíbrio. Na autonomia, o respeito ao outro se funde ao respeito a si pela vergonha moral e não pelo medo de ser castigado.

Neste sentido, o sujeito com tendências de autonomia tende a reconhecer o outro e ser capaz de se autorregular, compreendendo e conservando a justiça a partir de juízos próprios que mantenham seu autoconceito.

Por isso, os conceitos de autonomia e heteronomia tratados por Piaget exemplificam uma trilha de desenvolvimento que inicia com características centradas na própria pessoa para, num segundo momento, ser capaz de coordenar possibilidades (TOGNETTA, 2009b). Em ambos os casos há respeito pela regra; contudo, na obediência heterônoma o sujeito apenas interioriza a regra sem legitimá-la, enquanto na obediência autônoma se legitima um sistema de valores enquanto constituinte de um contrato e eventualmente expresso na regra (TOGNETTA, 2003). Por essa razão, nem sempre um engajamento moral pode significar uma forma mais evoluída de

compreender e agir em determinada situação em que esteja em jogo uma forma de desrespeito, por exemplo.

Ao reconhecermos uma gênese no que seriam as formas de desengajamento e engajamento moral, encontramos uma evolução dessas tendências. Isso porque no GEPEM³¹ os pesquisadores envolvidos com o tema dos desengajamentos morais encontram uma necessidade de pensá-los à luz da epistemologia genética piagetiana e, assim, evidenciar uma certa hierarquia entre as próprias formas de desengajamento³² e mesmo de engajamento.

Isso porque o sujeito pode se engajar moralmente por duas perspectivas. A primeira delas seria por convenção ou estereótipo social. Desse modo, mesmo que o sujeito não contrarie a moral, o faz por dever e não porque legitima os princípios que a sustentam. Há neste caso, uma característica heterônoma, mesmo que mais próxima da autonomia, bastante presente: há uma interiorização da regra sem que haja, necessariamente, uma legitimação de seus valores.

Assim, entendemos ser o engajamento por convenção uma forma ainda de moralidade heterônoma, que leva o sujeito a legitimar a norma em função de padrões sociais pré-estabelecidos e não, necessariamente, pelo valor moral que sustenta a ação. Não há, ainda, a incorporação aos valores superando o respeito pela regra convencional.

A segunda forma possível de engajamento moral, esta sim possível de indicar tendências de autonomia, é àquela por adesão ao valor moral, correspondendo à moral do bem já apresentada. Nesta forma de engajamento, “uma pessoa governa a si mesma, é responsável pelos seus atos, leva em conta o outro antes de tomar uma decisão” (VINHA, 1999, p. 17).

Portanto, consideramos que uma pessoa se engaja por adesão ao valor quando ela identifica o conteúdo moral que está em jogo e não relativiza o sofrimento de outrem em função de variáveis que podem atenuar o desrespeito ou a violência.

³¹ Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral da UNESP de Araraquara, de que participa esta pesquisadora.

³² Tal discussão será aprofundada no capítulo dos métodos e resultados.

Retomemos então às categorias descritas por Bandura quanto aos desengajamentos morais à luz da epistemologia genética piagetiana: quando nos referimos às formas de desengajamento moral, consideramos que todas elas evidenciam uma perspectiva heterônoma do desenvolvimento moral piagetiano. Isso porque, em formas de desengajamento, o outro não é levado em consideração e, além disso, mecanismos autoexonerativos são ativados, inibindo a culpa e a vergonha, por exemplo.

Entretanto, como estamos tratando de gênese e, além disso, como nos interessa compreender os movimentos morais possíveis, consideramos serem as formas de desengajamento moral diferentes entre si por razões morais. Para isso, partimos das quatro categorizações possíveis de desengajamento moral apresentadas por Bandura (1999), buscando identificar o que elas ilustram do ponto de vista da gênese do desenvolvimento moral.

Segundo o autor, as pessoas podem se desengajar (1) pelas formas que enxergam as situações de conflito, reinterpretando a conduta em si e minimizando os impactos; (2) na releitura do fenômeno, transformando-o em justo; (3) na justificação da conduta violenta; (4) na forma como os vitimizados são considerados ao serem desvalorizados como seres humanos e considerados culpados.

Ao analisarmos as quatro formas acima podemos agrupá-las a partir de duas perspectivas, diferenciadas segundo a presença ou ausência do raciocínio que leva em conta o respeito mútuo como um dos descritores da justiça:

- 1- formas de desengajamento moral que não negam o conteúdo moral
– representando as formas 1 e 2 acima;
- 2- formas de desengajamento moral que negam o conteúdo moral,
representando as formas 3 e 4 respectivamente.

O primeiro grupo estabelecido por nós se refere às formas de desengajamento moral que não negam o conteúdo moral e é composto pelos seguintes tipos de desengajamento: deslocamento de responsabilidade, difusão de responsabilidade, minimização e/ou distorção das consequências e a comparação vantajosa.

Em comum, estas quatro formas de desengajamento não negam o conteúdo moral, embora inibam a atuação no enfrentamento da injustiça, a

partir da diminuição da importância (embora ainda tenha valor) e da delegação para terceiros da intervenção (o que nos leva a julgar que os desengajados não negam a necessidade de intervenção).

Embora tais formas de desengajamento sejam consideradas, por nós, como indicativas de heteronomia moral, reconhecemos que já indicam tendências mais evoluídas deste estágio de desenvolvimento por serem menos graves que aquelas integrantes do segundo grupo ainda a ser descrito. Mesmo que o sujeito não aja diante do desrespeito, ele não nega que há um conteúdo moral em jogo.

No segundo grupo consideramos as formas de desengajamento moral que negam o conteúdo moral. São tipos deste segundo grupo a culpabilização da vítima, a desumanização, a justificativa moral e a linguagem eufemística. Em comum, estas formas de desengajamento reconhecem o desrespeito, mas o desconsideram como um problema que está em jogo em situações de bullying e, com isso, se tornam mais graves do ponto de vista moral.

É possível observar que ao culpar a vítima ou desumanizá-la, o sujeito justifica a violência e considera, inclusive, educativos e justos os maus tratos vividos. Com isso, além de não reconhecer o sofrimento que está em jogo e o desrespeito presente em situações de bullying, o sujeito que se desengaja por estas perspectivas se torna insensível aos estados afetivos alheios.

Nos casos de Justificativa Moral e Linguagem Eufemística, o sujeito também não reconhece o conteúdo moral que está em jogo e reconfigura a violência dando a ela matizes de comportamento socialmente compreensível.

Com o estabelecimento de níveis de moralidade a partir das fotografias possíveis da realidade propostos pela teoria social de Bandura, acreditamos ser possível analisar o movimento que ocorre em termos de desenvolvimento moral nos sujeitos, visto que essa articulação conceitual permite analisar o status do juízo moral, mas também prever a progressão das tendências da moralidade e, além disso, avaliar a consistência do conjunto de tendências identificáveis por julgamentos morais relativos a situações distintas (no caso desta tese, tipos de alvos diferentes, mas também grupos distintos de sujeitos).

Com isso, podemos pensar em estratégias possíveis de educação moral que levem em conta as formas de pensar e agir diante de um conteúdo moral,

permitindo reconhecer que as práticas de engajamento e desengajamento moral podem ser ressignificadas.

Neste sentido, os adultos da relação, neste caso o educador e a educadora, ganham um papel muito importante. Como destaca Vinha (1999), são eles os primeiros a dizerem à criança o que é certo e o que é errado e, com isso, a introduzem no universo moral.

Entretanto, não basta introduzir a criança no mundo da moral. Tognetta (2003) chama atenção para o fato de que a autonomia é uma conquista esperada, mas por poucos conquistada. Isso porque todas as pessoas tendem à autonomia, mas a maioria delas permanece na heteronomia.

Compreende-se o movimento ao reconhecer que a autonomia não é uma condição, mas, sim, uma conquista que, como destaca Piaget (1994), só pode ser construída no seio da cooperação. Assim, o trabalho da escola na superação da violência e na construção de um ambiente cooperativo, no qual o outro seja visto como sujeito de valor, é algo urgente para realmente formarmos, pouco a pouco, alunos autônomos.

3. O PAPEL DA ESCOLA E A NECESSÁRIA INTERVENÇÃO DOCENTE: superando o desengajamento moral de professores

Se a autonomia somente é possível de ser conquistada no seio da cooperação, como destacou Piaget (1994), é preciso pensar no papel da escola na formação moral dos educandos e, também, na superação da violência escolar.

A violência que ocorre na escola, como destaca Díaz-Aguado (2015), reproduz um modelo de sociedade organizada sobre valores de dominação (o que configura a antítese dos valores democráticos). Por isso, sua erradicação deve ser considerada uma tarefa coletiva, necessária para que a escola seja um lugar no qual se constrói a sociedade que desejamos, baseada no respeito mútuo.

Para isso, torna-se necessário que os espaços educativos assumam a função de construir um ambiente de socialização no qual aconteça o desenvolvimento de uma cultura da equidade (YOUNG, 2009), que permita uma relação mais assertiva com as diferenças, a fim de que o outro seja tratado e reconhecido como outro e não como estranho. Como lembram Cortella e La Taille (2009), na contemporaneidade a questão da alteridade tem sido tratada de modo problemático, pois se presta mais atenção às diferenças do que à pessoa do outro: isso contribui para a intolerância e a violência.

Ora, segundo eles, isso acontece porque as relações se baseiam mais em agrupamentos do que em comunidades. Enquanto as comunidades se constituem a partir de um grupo de pessoas que possuem “objetivos partilhados, mecanismos de autopreservação e estruturas de proteção recíproca” (CORTELLA; LA TAILLE 2009, p. 32), os agrupamentos se configuram por uma “junção de pessoas que têm objetivos que coincidem, mas que não têm mecanismos de proteção recíproca nem estruturas de preservação” (Id. Ibid., p. 32). Assim se favorece a manifestação de condutas tipicamente violentas.

Infelizmente a literatura tem apontado que as escolas se constituem, em sua maioria, mais em culturas pautadas na ideia de agrupamentos do que na perspectiva de comunidades (CORTELLA; LA TAILLE, 2009). Isso porque

educadores, na tentativa de agrupar estudantes em determinados padrões e modelos, privilegiam alguns e submetem aqueles outros cujos aspectos físicos e/ou psicológicos são reconhecidos como de menor prestígio, os quais são responsabilizados pelos confrontos que se estabelecem em âmbito escolar. Há uma complementaridade entre esses dois movimentos (o do privilégio e o do preconceito) e ambos concorrem para a desumanização.

Nesse sentido, a desumanização de qualquer pessoa em ambiente educacional constitui-se como um grave problema moral, pois justifica a violência (favorecendo-a) e trata a questão da alteridade na escola de forma problemática e não com a naturalidade com a qual ela precisa ser enxergada em todos os espaços educativos e fora deles.

Por isso, é urgente compreender o papel docente diante de situações de bullying, percorrendo caminhos nos quais as práticas sejam mais adequadas (em termos de uma educação moral), o que só é possível quando educadores se engajam, de forma consciente e motivada afetivamente, no enfrentamento do problema. Assim, torna-se oportuno pensar em modelos formativos nos quais a reinterpretação das condutas de forma a minimizar os impactos; o ofuscamento da responsabilidade pessoal dos envolvidos na violência; a deturpação das consequências danosas de ações pessoais; e a responsabilização e desmerecimento das vítimas de maus-tratos possam ser objeto de análise, interpretação e sensibilização.

3.1. O papel da docência na superação do bullying

A prática pedagógica eficaz deve orientar-se, sobretudo, pelo conhecimento científico. Isso é bem verdadeiro quando se trata de situações de violência e de bullying, já que suas manifestações são produtos de uma cultura e servem muitas vezes como linguagem cultural. Todavia, no caso do manejo da violência e particularmente do bullying — ainda que já se possa reconhecer uma considerável literatura internacional indicando medidas para uma boa intervenção (BEAUDOIN; TAYLOR, 2006; FERNÁNDEZ, 2005; MIDDELTON-MOZ; ZAWADSKI, 2007; OLWEUS, 1998; ORTEGA; MORA-MERCHÁN, 2005) —, os estudos nacionais ainda não produziram

conhecimento suficiente capaz de orientar a intervenção pedagógica, dado que manifestações do bullying também podem variar culturalmente.

No Brasil, por exemplo, docentes acreditam que a intervenção frente ao bullying deve ser feita, de modo geral, através de punição, e, por esta concepção, observa-se um alto grau de omissão das escolas, ancorado em um discurso pelo qual o Estatuto da Criança e do Adolescente retirou a autonomia das escolas e dos professores para resolverem seus problemas internos de convivência. (MIRANDA, 2011).

Por isso, alguns estudos demonstram que educar para a convivência comumente é visto por docentes, que se sentem de mãos atadas, como tarefa familiar, por serem à família atribuídas as causas da violência. Ademais, familiares em geral também agem pelo senso comum e educadores eximem-se de intervir (já que não sabem como ou entendem não dever fazê-lo). A este respeito, Lobato (2006, p.7) resume bem a crença docente pela qual a violência é problema doméstico e, conseqüentemente, seu manejo é responsabilidade familiar: “foi a família quem perdeu o controle sobre o jovem, foram os pais que não cumpriram a sua obrigação de educar os filhos e jogaram o peso desta responsabilidade, exclusivamente, para a escola”.

Nota-se, sobre isso, a necessidade de superação de julgamentos equivocados dos docentes diante das situações de bullying na escola, segundo os quais eles atribuem tais comportamentos à falta de educação doméstica ou à desestrutura familiar, o que termina por naturalizar a violência numa sociedade “desestruturada como a atual. Esta compreensão sobre o fenômeno é bastante problemática, visto que “naturalizar a violência não explica bem as causas desse fenômeno e termina por acolher um pessimismo niilista que não favorece a pedagogia” (ANDRADE, 2007, p. 25).

Discutiremos adiante, com os dados de nossa investigação, como esse pensamento é mais do que apenas uma compreensão equivocada e sim a forma pela qual o educador adere ao valor moral.

Nessa esteira, alguns estudos evidenciam a urgente necessidade de intervenção escolar (DÍAZ-AGUADO, 2015; FISCHER, 2010; GONÇALVES, 2011; OLWEUS, 1993), pautada no princípio de que a escola, por ser lócus privilegiado de convivência com a diferença e de formação moral, deve se

responsabilizar por formar estudantes mais autônomos, capazes de conseguir respeitar a dignidade dos outros, por se sentirem respeitados.

Para isso, é importante que os ambientes escolares se ressignifiquem, de modo que os educadores reconheçam, nos estudantes, crianças e adolescentes que precisam aprender a conviver de forma mais empática, sejam eles alvos, autores ou espectadores; além disso, é necessário que tais profissionais problematizem o bullying, desnaturalizando-o: “boas formas para combater o bullying na escola, implicariam, então, formas de ajudar nossos meninos e meninas que são em número muito maior – o público – a se indignarem com as injustiças que veem no dia-a-dia” (TOGNETTA, 2011, p.143).

A revisão da literatura e a observação direta sugerem, com isso, que intervenções pedagógicas frequentemente adotadas terminam prendendo os alunos numa posição de heteronomia moral (PIAGET, 1994). Tais soluções, ao restringirem-se à punição imposta sem discussão, reforçam a compreensão de que o ato é valorado e regulado somente pelo controle externo, sem o qual tudo é permitido. Então se pode supor que, de modo geral, apenas a possibilidade de punições em graus diversos, cuja aplicação é sempre parental, é legitimada como elemento inibidor do bullying.

Ora, o que a literatura evidencia é o recorrente emprego de medidas fundadas no senso comum (LONGO, 2009; MIRANDA, 2011), ressaltando a pobreza científica a respeito da intervenção pedagógica, o que nos leva a atentar para a dimensão social da escola — que reproduz ou supera práticas ineficientes de gestão do bullying — e para o dever ético dos educadores de levar seus alunos a serem melhores para si mesmos e para seus colegas (TOGNETTA, 2009). Cabe, pois, à escola intervir intencional e competentemente na formação da autonomia moral do alunado, oferecendo ocasiões em que os envolvidos com o bullying assumam papéis ativos e reflexivos, de sorte a aprenderem normas por seus valores intrínsecos, evidentes (ou evidenciáveis) nas práticas diárias, modificando sua conduta em função da instituição de medidas na sala de aula e na escola inteira.

Por isso, vale destacar que é importante fazer uso de ações diretas para o enfrentamento do problema, a partir de teoria e técnicas que apontam caminhos educacionais eficientes, inclusive, para a gestão do bullying, de

algumas de suas causas e consequências — particularmente pela via do desenvolvimento moral promovido pela instituição de uma coletividade forte o bastante para regular, pelos próprios envolvidos, as relações de poder e seus eventuais desequilíbrios.

Sem isso, a violência na escola continuará sendo “o ‘calcanhar de Aquiles’ de muitas instituições, não somente pela presença do *bullying* escolar, mas, sobretudo, por tantas microviolências escondidas em seu interior que desafiam educadores” (TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013, p. 132).

Entretanto, Tognetta e Vinha (2013) ressaltam pouco reconhecerem as escolas esse problema instaurado em suas relações e, ainda mais, poucos(as) educadores(as) se preocupam com uma questão imprescindível para uma educação moral na escola: a dignidade de todos e de qualquer um.

Para isso, é importante que o manejo profissional das situações de bullying na escola reconheça a importância de envolverem-se todos os agentes e níveis educacionais nas medidas de intervenção que visem à superação ou prevenção desse problema pela escola. Olweus (2004) — ao retomar a análise sobre a eficácia do *Projeto New Bergen contra o Bullying*, voltado para a redução e eliminação do bullying em escolas norueguesas, implementado no final dos anos 1990 — descreveu diferentes níveis de implicação, cujos fatores têm, inclusive, valor preditivo quanto à possibilidade de aumento ou diminuição das chances para a ocorrência de bullying na escola.

Eles estão associados às categorias integrantes da instituição escolar: na sala de aula, discentes e docentes (tanto com suas características individuais quanto com a qualidade das relações entre si entabuladas); na escola como um todo, além destes grupos, o pessoal de apoio, o corpo de especialistas e, naturalmente, os gestores, com sua política de intervenção diante do problema e a forma pela qual esses profissionais cooperam uns com os outros; e, na relação entre escola e comunidade, a participação de familiares dos discentes.

Olweus (2004) salienta serem "os professores, indubitavelmente, agentes fundamentais para a mudança" (p.32). Daí que algumas de suas características, articuladas entre si, associam-se, na avaliação desse autor, à melhor intervenção o nível de percepção docente sobre o bullying na sala de

aula e na escola; uma biografia em que esses profissionais se identifiquem como alvos dessa violência durante a infância; a informação e o treinamento por eles e elas recebidos em programas de formação; seu envolvimento afetivo com os implicados no problema; a valorização e o poder que experimentam, provindos da instituição em que trabalham; e a cooperação que conseguem manter entre si. Além de confirmarem a importância da intervenção docente na prevenção e manejo do bullying, outros estudos comentados por Smith *et al.* (2004) esmiúçam as principais direções que a atuação docente precisa assumir de forma sistemática para manter ou melhorar a qualidade da gestão do bullying na sala de aula e na escola.

Com efeito, numa perspectiva sistêmica, como afirmam estes últimos autores, "intervenções bem-sucedidas dependem da capacidade de docentes e gestores para criar um clima escolar que desencoraje o bullying e estimule a cooperação entre pares, incluindo e protegendo crianças vulneráveis" (SMITH *et al.*, 2004, p.311). Isso pode dar-se quando tais educadores organizam experiências escolares de superação pacífica de conflitos, que envolvam todos os implicados, segundo suas necessidades específicas – estabelecendo metas pró-sociais e acompanhando atentamente seu cumprimento pelos discentes, por exemplo.

Avilés (2006) destaca, ainda, que alternativas são consideradas eficientes no enfrentamento do bullying quando se pautam em ações que colocam os alunos como protagonistas, reconhecendo os estudantes como solução e não como o problema em si. Nesta esteira, Tognetta e Rosário (2013) salientam que o bullying, por ser uma violência marcada pelas relações grupais, deve ser enfrentado via estratégias que reconheçam o próprio grupo como espaço legítimo no qual se deve contemplar a discussão sobre o sentimento das pessoas envolvidas, o tratamento entre pares e as formas como cada pessoa gostaria de ser tratada pelos outros.

É também através dessas ações grupais que crianças evoluem no desenvolvimento moral, construindo personalidades mais autônomas, através das discussões que possibilitam a tomada de consciência, a compreensão do respeito aos limites, a internalização de sentimentos de empatia e o desejo de mudança.

Este aspecto é ressaltado por Tognetta (2003) quando destaca que a autonomia moral, etapa do desenvolvimento bastante esperada por educadores e reforçada nos projetos pedagógicos das escolas, pressupõe que as crianças, heterônomas, experimentem nas relações paritárias resolver seus conflitos, dizer o que pensam, terem seus maus comportamentos sancionados reciprocamente, não punidos, já que a punição lhes é exterior.

Para tanto, não se aceita que a autonomia moral acontece naturalmente. No caso do alvo provocador, a principal necessidade a ser atendida pela iniciativa profissional é a do empoderamento decorrente da revisão da autoimagem, da elevação da autoestima e da valorização ou desenvolvimento de habilidades sociais, afetivas e de estruturas cognitivas que concorrem para a assertividade e colaboram para superar a ansiedade e a agressividade eventualmente identificadas na provocação (SMITH *et al*, 2004; BANDEIRA; QUAGLIA, 2006). Outras iniciativas envolvem, ainda, a constituição de ambientes solidários que promovam o desenvolvimento de virtudes e sentimentos morais (TOGNETTA, 2003, 2009, 2011).

Os alvos típicos, também, precisam de um olhar sobre si mais valoroso perante o grande grupo, a fim de que possam se indignar com os maus tratos vividos na escola e julgar como justa a sua superação. Mais que isso, os alvos típicos precisam, também, pôr fim à atribuição de culpa que imputam sobre si mesmos, a fim de que se sintam merecedores de um tratamento justo e digno.

Porém, a mesma literatura reconhece as dificuldades para implantar medidas escolares mais eficazes e sistêmicas, em razão da onipresença de mitos do senso comum que servem para explicar tal tipo de violência e justificar a isenção profissional: é frequente, entre educadores e educadoras de várias culturas, a concepção de que o bullying é natural ou se resolve por si mesmo, preparando os envolvidos para as lutas da vida – como apreciam Smith *et.al.*(2004) a partir de estudos internacionais e Gonçalves (2011) em território nacional.

Além disso, outras duas razões contribuem para essa presença em várias culturas: a primeira reside no equívoco de supor-se que a paridade equivalha à igualdade entre os(as) envolvidos(as) no bullying; e a segunda, na homogeneização com que os integrantes de um grupo são tratados por

serem presumidamente iguais. Assim, de saída, concebem-se relações horizontais (no caso em discussão, entre discentes) como mantidas por pessoas iguais – cujas características tendem a ser homogeneizadas – por deterem o mesmo papel social (inferindo-se que tal papel as constranja a apresentarem-se de modo similar). Ora, é claro que discentes não são iguais só por estarem, em geral, na mesma escola, ou na mesma sala, com as mesmas atividades, encontrando-se em relações de poder pressupostamente horizontais.

Em pesquisas anteriores (GONÇALVES; ANDRADE, 2015) já destacamos que os alvos de bullying correm o risco de ser negligenciados pelos profissionais da escola, que compreendem todos os membros do mesmo grupo (numa relação horizontal) como suficientes para resolver os conflitos entabulados entre si (no mesmo nível de poder). Em verdade, tais alvos provocadores terminam por ter suas desvantagens (déficits de habilidades, baixa autoestima, por exemplo) desconsideradas e lidam, frequentemente, com desníveis menos perceptíveis, já que nunca correspondem por inteiro ao perfil homogêneo do alunado.

Então, educadores(as) terminam não reconhecendo que o alvo de bullying é o pior inimigo de si próprio (AVILÉS, 2013), já que são os seus sentimentos e pensamentos que concorrem para uma autoculpabilização pelas violências sofridas com seus pares.

Por isso, como destacam Tognetta e Rosário (2013), cabe aos educadores ajudar os alvos de bullying a superarem essa condição de vitimização, contribuindo, através de práticas educativas, para que eles sejam capazes de se indignar diante das injustiças que lhes são cometidas e, além disso, sejam capazes de reconhecer seus próprios sentimentos.

Mas como pensar nisso, enquanto os próprios educadores, sujeitos que deveriam ser mais evoluídos do ponto de vista moral, não se indignam diante dos sofrimentos vividos por estudantes? Quando os próprios docentes não reconhecem as injustiças perpetradas aos estudantes?

É nesta ausência de reconhecimento do bullying como uma injustiça e da indignação diante da violência que docentes justificam os desengajamentos via discursos imobilizadores para, de um modo geral, manterem velhas práticas opostas a um ambiente de aprendizagem

cooperativa (VINHA; ASSIS, 2007). Nesse sentido, “os mecanismos de desengajamento descrevem caminhos de explicações para a ação desengajada”, lembram Azzi e Corrêa (2015) – o que só concorre para que se desengajem da obrigação moral de enfrentar o bullying na escola. Isso porque os juízos morais docentes acerca do bullying podem explicar o posicionamento do professor diante desse conflito, evidenciando os valores que sustentam as formas como se atua numa situação de violência.

Desse modo, a superação do problema se torna ainda mais difícil diante da resistência decorrente de visões estereotipadas e incorretas sobre o fenômeno e, ao mesmo tempo, visões limitadas sobre o papel docente no aproveitamento dos conflitos cotidianos para conduzir a formação da sociabilidade ética na escola. Tais representações são ótimas para referendar a reprodução de formas pedagogicamente ineficazes de gestão do bullying – concorrendo para que o contexto violento na escola se mantenha como tal.

Justo por isso, é necessário pensar em formas de manejo do bullying que atentem para sua prevenção precoce, já que programas de intervenção que focam em crianças menores do que oito ou nove anos podem proteger crianças vulneráveis, ajudando-as a não desenvolverem padrões de interação associados ao bullying, ou a evitarem ser sistematicamente escolhidas como alvos – com o risco de serem estereotipados no papel de vítima recorrente, ao qual pode ser difícil escapar em situações complexas, como a resolução de conflito (SMITH, *et al.*, 2004).

Para isso, torna-se urgente que a educação seja reconhecida como chave para a desconstrução da violência, preferindo-se a intervenção pedagógica antes de se recorrer às punições e aos castigos. A escola precisa atuar na desconstrução da violência, indo na contramão dos comportamentos que a legitimam em âmbito escolar e fora dele, reconhecendo, primeiramente, que o ser humano aprende a ser humano e que um dos lugares privilegiados para a aquisição dessa aprendizagem é a escola.

Nesse sentido, é necessário ajudar a escola a lidar com o problema, preparando-a para uma gestão eficiente do bullying em âmbito escolar. Não é suficiente que se determine que docentes trabalhem com o bullying na escola sem que saibam reconhecer o fenômeno, sem que tenham sido convencidos

da necessidade desse trabalho ou tenham desenvolvido habilidades necessárias para o manejo dessa manifestação violenta na escola.

Não basta dizer aos educadores o que eles precisam fazer ou quais leis necessitam cumprir, sugerindo o início de qualquer trabalho rumo ao enfrentamento do bullying. Conforme já destacamos (GONÇALVES; ANDRADE; GONZAGA, 2015) a prevenção e o enfrentamento do bullying devem começar pela capacitação aos profissionais da educação, a fim de que saibam identificar, distinguir e diagnosticar o fenômeno, buscando assim caminhos de superá-lo a partir da implicação desses profissionais e de toda comunidade escolar.

Isso levará docentes a se sentirem mais motivados para intervir em contextos de bullying, justo porque intervir frente aos conflitos na escola não é uma responsabilidade accidental ou passageira. É uma necessidade proveniente do próprio sentido da atividade docente e da constatação de que a força da educação se encontra na cumplicidade, nos objetivos compartilhados e na preocupação com os outros.

Mais do que isso, é preciso, também, criar ambientes nos quais o respeito (mútuo) esteja presente, permitindo o desenvolvimento da necessária sensibilidade para com o outro, suas dores e diferenças, a fim de que, podendo reconhecer o outro como sujeito de direitos, a dignidade seja sempre valorizada.

3.2. A formação docente e os dispositivos legais para o enfrentamento do bullying

Na contramão das necessidades evidenciadas pelos estudos, as políticas de enfrentamento do bullying estão percorrendo outros caminhos, promulgando leis que pouco favorecem a superação do problema e não levam docentes a engajarem-se diante das situações nas quais o bullying se manifesta. Isso porque, criam terceirizações para a resolução do bullying e, com isso, favorecem práticas de Desengajamento Moral.

Dentre os vinte e sete estados que compõem o território brasileiro, é possível encontrar legislações voltadas ao combate do bullying em sua

maioria, totalizando 18 (dezoito)³³ estados com leis aprovadas em âmbito estadual e, uma lei no Distrito Federal, além de, recentemente, uma lei em âmbito federal.

Ao analisar as leis que se intitulam antibullying é possível observar que, em grande parte, os textos legais assumem um papel meramente de controle e/ou terceirização, não garantindo que propostas eficientes de intervenção pedagógica sejam assumidas, nem responsabilizando as escolas e seus educadores no enfrentamento de uma questão tão séria e urgente.

Além de negarem o papel docente, alguns textos legais ainda evidenciam, claramente, que a função da escola é de denunciar. Ora, ao sugerir a terceirização do fenômeno, retiram qualquer possibilidade de engajamento dos professores e da escola, que passam a legitimar o combate ao bullying como tarefa da polícia, da família e de qualquer sujeito externo à escola.

Ao analisarmos as leis, identificamos que, embora todas tratem do tema do bullying escolar e da superação do fenômeno, a forma como estão escritas difere muito, assim como diferem, também, os objetivos e caminhos para o enfrentamento.

Enquanto algumas focam na questão da gestão das violências escolares, outras tratam de campanhas de divulgação, a partir da implementação do Dia do Bullying ou da Semana do Bullying e outras, ainda, focam apenas na denúncia e caracterização.

Nos estados do Mato Grosso (Lei 9.724, 2012), Mato Grosso do Sul (Lei 3.887, 2010), Maranhão (Lei 9.297, 2010), Pernambuco (Lei 13.995, 2009), Goiás (Lei 17.151, 2010) e Distrito Federal (Lei 4837, 2012), os textos legais dispõem sobre a implantação de formas de prevenção, conscientização e enfrentamento do bullying escolar em seus respectivos sistemas de ensino.

Em comum, tais legislações trazem a presença do Projeto Pedagógico da escola, reconhecendo que as ações de intervenção devem estar, diretamente, vinculadas aos objetivos da instituição de ensino e suas

³³ Todas as leis estaduais no Brasil estão datadas do período de 2009 a 2013, evidenciando um período no qual o bullying introduziu-se na opinião pública brasileira como um problema, sem que, todavia, após três anos de publicação das últimas leis, fossem percebidos avanços na qualidade das formas de manejo do problema pela escola – até porque a criminalização do bullying é nada pedagógica, do ponto de vista aqui defendido: ao contrário, contribui para o desengajamento moral, inclusive de docentes!

propostas educacionais e reforçam, também, a necessidade de que a conscientização seja central no processo.

Essa forma de escrita da lei cria a necessidade de que a escola realize um trabalho no qual seja possível aos educandos o aprendizado de outras formas de relacionamento interpessoal, garantindo aos envolvidos em situações de bullying a possibilidade de construir identidades autônomas que consigam gostar de si para gostar dos outros, no seu sentido moral, visto que é pela construção do respeito a si que podemos construir o respeito a outrem (TOGNETTA; VINHA, 2008a).

Já nos Estados do Amapá (Lei 1.527, 2010), Paraná (Lei 17.335, 2012), Santa Catarina (Lei 14.651, 2009), Rio Grande do Sul (Lei 13.474, 2010), Sergipe (Lei 7.055, 2010), Piauí (Lei 6.076, 2011) e Rondônia (Lei 2621, 2011), as leis fazem referência à criação de programa de prevenção e combate ao bullying nas escolas, sem mencionarem, efetivamente, a implantação destas ações.

Embora não apontem caminhos, os textos legais evidenciam como relevante a prevenção do fenômeno, o que demonstra que não se combate o bullying apenas de forma interventiva. Em positivo, os dispositivos legais não reforçam práticas que favorecem os Desengajamentos Morais.

Entretanto, vale ressaltar que a questão da prevenção, por ser um trabalho contínuo e de longo prazo, é aquele que as escolas mais apresentam dificuldades em sua realização. Em parte, porque acreditam que o combate ao bullying é papel da família, em parte porque não sabem, exatamente, como enfrentá-lo (GONCALVES, 2011).

Nos estados de Rondônia (Lei 2590, 2011)³⁴, Amazonas (Lei 110, 2011), Alagoas (Lei 7.269, 2011), Espírito Santo (Lei 9.653, 2011), Goiás (Lei 17629, 2112)³⁵ e Rio de Janeiro (Lei 6.401, 2013)³⁶, há leis que decretam um dia ou semana para a prevenção e combate ao bullying.

Ora, se a mera determinação evasiva para a implantação de mais uma política pública em nada garante a criação de novas práticas escolares, é

³⁴ Em Rondônia, além da Lei 2621 de 2011, há a Lei 2590, do mesmo ano, instituindo o Dia de Combate ao Bullying.

³⁵ Em Goiás, além da Lei 17581 de 2012, há a Lei 17696, do mesmo ano, instituindo a Semana de Combate ao Bullying

³⁶ No Rio de Janeiro, além da Lei 6401 de 2013, há a Lei 5843, de 2010, instituindo o “Censo do Bullying”.

inútil esperar, no que concerne à intervenção frente à violência, que a instituição de um dia no ano letivo dedicado ao combate do problema faça, de fato, alguma diferença na mudança de comportamento do alunado. Desse modo, este tipo de estratégia é pobre, do ponto de vista da eficácia, pouco contribuindo para que esta forma de violência escolar seja efetivamente combatida. O bullying e sua multicausalidade estão longe de ser gerenciados em um único dia ou semana. Apenas levantar o tema pode tirá-lo do escuro do desconhecimento, mas sob nenhuma hipótese ajudará a superá-lo.

Do ponto de vista da forma na qual os textos estão escritos, as legislações do Ceará (Lei 14.754, 2010 e a Lei 14.943, 2011) e da Paraíba (Lei 9.858, 2012) são as que mais apresentam problemas quanto ao direcionamento dado ao enfrentamento do problema. Isso porque, a lei cearense evidencia a necessidade de monitoramento das violências e, como formas de superação, propõe, exclusivamente, o encaminhamento de estudantes a outros órgãos (hospitais, justiça, etc.), como se a escola não tivesse um papel interventivo diante do problema. Além disso, um ano depois, o mesmo estado promulga outra lei instituindo o Disque Denúncia de Combate ao Bullying. Já a do Estado da Paraíba trata da penalização às escolas públicas e privadas quando verificada a prática de bullying.

Infelizmente, a proposta defendida por tais legislações, cujo foco está na denúncia como uma solução plausível para o problema, estimula o desengajamento moral por Deslocamento de Responsabilidade no enfrentamento do bullying, levando docentes a buscarem pronta ajuda policial, delegando à justiça, ao conselho tutelar ou aos próprios policiais a tarefa de intervir frente ao problema que, pela sua natureza, demanda de educação.

O resultado de orientações como essas contribuem, apenas, para desenvolver, entre educadores, uma crença perigosa: diante de situações de bullying não cabem outras ações do corpo docente senão aquela de delegar a outros uma tarefa que, em função da natureza da prática educativa, deveria ser da escola: educar moralmente as crianças.

Cabe ressaltar não se querer, com isso, afirmar que não haja situações nas quais a polícia seja necessária na escola. Pretende-se apenas destacar que o enfrentamento da violência perpassa pela formação de cidadãos éticos,

o que é responsabilidade de toda a sociedade e suas instituições, em especial da escola. Dessa forma, acredita-se que a escola tem um papel fundamental, na medida em que apresenta experiências de convívio diferentes das que existem no ambiente familiar e/ou na sociedade, permitindo que seus alunos aprendam outras formas de se relacionar e entendendo não caber outra postura, na escola, senão a de trilhar caminhos verdadeiramente pedagógicos – os quais tendem a encaminhar para a autonomia moral, antes de sempre buscar imediata ajuda familiar e/ou policial.

No Estado do Rio de Janeiro, a Lei 5.824 (2010) não propõe uma forma de superação do problema, mas, sim, um controle estatístico de sua incidência. Isso porque seu texto aponta para a necessidade de uma notificação compulsória de violência contra crianças quando atendidas nos serviços de educação e saúde públicos do estado. Assim, longe de ser um texto que foi pensado para escola, a lei carioca apenas contempla o caráter de registro e controle dos variados comportamentos violentos – se manifesta como o “Censo do Bullying”, e não na sua necessidade de superação do fenômeno.

De modo geral, a leitura e análise das legislações apontam que a maioria das leis antibullying ignora o papel educacional da escola em suas formas de tratar e solucionar o problema. Sabemos que mapear o fenômeno é uma das etapas para um projeto de manejo do bullying na escola, mas este mapeamento não se dá exclusivamente pela categorização dos envolvidos, como ressaltam Martín *et al.* (2003). É necessário, para aprofundar esse conhecimento descritivo sobre o fenômeno, também identificar (e, adiante, modificar, se for o caso) a qualidade das relações na escola, a comunicação estabelecida entre estudantes, a cultura escolar e as expectativas que os membros da comunidade educativa demonstram.

Assim, sabendo que os(as) educadores(as) ainda não conseguem reconhecer de forma clara o problema nem, tampouco, escolher adequadamente estratégias de superação (GONÇALVES, 2011), seria interessante, então, que os docentes fossem claramente implicados na questão, a fim de encorajá-los a engajarem-se ainda mais nesta questão.

Isso porque não podemos pensar em políticas desvinculadas da ação docente; se assim o for, incorre-se no risco de que elas sejam mais de

mapeamento do fenômeno do que, diretamente, de intervenção e superação do mesmo. Avilés (2006a) adverte ser necessário diferenciar propostas antibullying embasadas exclusivamente em punições e castigos para quem exerce a violência daquelas que elegem propostas voltadas ao contexto no qual o bullying acontece – a escola em sua maioria.

Sim, é fato que apenas as legislações não são capazes de combater um problema tão complexo como é do caso do bullying, assim como também é reconhecido o avanço apresentado por tais legislações. Entretanto, embora tais políticas busquem a implementação e regulamentação de ações que sejam voltadas para a superação desse triste problema, elas ignoram que não basta saber o que tem que ser feito, mas, sobretudo, é preciso mobilizar toda a comunidade educativa para querer fazê-lo. Por isso, é urgente a construção de uma cultura que não legitime a violência, por vezes disfarçada de brincadeira – reconhecendo que a violência se enfrenta, de verdade, numa cultura na qual ela não seja um valor, nem explícita nem implicitamente.

Já de forma mais ampla e completa, a lei antibullying em âmbito federal traz um texto que evita a punição e reforça o caráter pedagógico necessário ao enfrentamento do bullying. A Lei nº 13.185 de 06 de novembro de 2015 institui um programa de combate à intimidação sistemática e propõe em seu Art 4º, inciso IX, a necessidade de promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (bullying), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar.

Contrário a muitas leis estaduais, o referido documento evidencia que se deve evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil. Com isso, ajuda a escola a compreender seu papel transformador dos comportamentos inadequados do alunado e, além disso, evitar formas recorrentes de desengajamento moral, tais como o Deslocamento de Responsabilidade.

Embora já se vejam avanços neste documento legal, compreende-se que, isoladamente, ele pouco trará mudanças para o chão da escola,

sobretudo porque nela estão educadores e educadoras que ainda não se convenceram ser também deles e delas a tarefa de educar moralmente.

Por isso, é importante que a formação de educadores seja encarada como prioridade e que temas ligados ao enfrentamento das violências, incluindo o bullying, estejam na pauta da formação inicial e continuada de educadores.

Não há dúvidas de que os educadores e educadoras precisam assumir a tarefa de enfrentar a violência e formar moralmente os educandos. Mas como dar conta dessa demanda enquanto docentes são formados em cursos de graduação sem que tenham boas oportunidades de construir competências acerca do trabalho com ética e moral na escola? Conforme aponta Tognetta (2009, p. 13), “basta olhar para o currículo dos cursos formadores de professores para constatar que [...] em praticamente nenhuma ementa se pode encontrar educação moral, ou formação ética, como se deseje chamar”.

Essa ausência se expressa tanto no desconhecimento da necessidade desse trabalho interventivo quanto no uso de ações ineficazes de enfrentamento da violência. Isso porque, não podemos negar a máxima que afirma: em matéria de ética só pode ensinar quem a possui. Essa convicção é provavelmente fator que mantém ainda pequeno o número de projetos escolares com foco na gestão do bullying na escola. Ações nesse sentido são pontuais e direcionadas especificamente aos autores, centrando-se em advertências, expulsões, suspensões e convocação dos familiares para conversa (FISCHER, 2010), ignorando, completamente, a existência dos espectadores e a função de manutenção da violência que eles assumem.

3.3. Contexto de formação docente para o manejo do bullying

Onde, senão na escola?

(Taís Vinha)

Onde, senão na escola?

O "paraíba vagabundo" vira um brasileiro como eu

A "bicha que merece uns tapas" se transforma apenas num cara diferente de mim

O "neguinho safado" vira ser humano e meu mano

Perco o medo de quem é diferente e com isso viramos todos iguais

Onde, senão na escola?

Deixo de temer quem não teme o meu Deus

A palavra "nosso" ganha um significado muito além do que ensina a gramática

Descubro que nem toda mulher apanha como a minha mãe

Aprendo outras formas de resolver problemas sem ser "enfiaando a mão na fuça daquele filho da puta"

Onde, senão na escola?

Entendo que escutar é tão importante como falar

Descubro que tenho uma voz e aprendo a usá-la

Deixo de ser o filho especial e passo a ser só mais um aluno

Observo que o comportamento que tenho em casa nem sempre funciona com meus colegas e professores e com isso mudo.

Se não é na escola, onde é?

Alguém sabe responder?

O texto acima evidencia a escola como um espaço privilegiado para a aprendizagem de competências importantes quando falamos em convivência pacífica e solidária: empatia, respeito mútuo, diálogo, etc.

Por concordarmos com essa ideia, partindo do pressuposto de que a superação do bullying ou de outras formas de violência precisa partir de ações de que sejam direcionadas, intencionais e eficientes, promovidas na e

pela escola, a partir de interações positivas entre grupos de estudantes e entre educadores e discentes, discutimos nesta seção sobre a formação dos professores, as possibilidades de superação das violências na escola e a intervenção consciente promovida em âmbito educacional.

A presença do bullying na escola é uma questão que não atinge exclusivamente os estudantes. Sobre o assunto, Mascarenhas (2006) chama atenção para o fato de que muitos professores – uma média de 80% deles – entendem ser o referido fenômeno um dos principais problemas enfrentados no cotidiano da escola, ocasionando ansiedade e diferentes emoções negativas entre o corpo docente, resultando, por vezes, em adoecimento de docentes.

Esse adoecimento entre professores é também efeito de crenças regulatórias do comportamento docente, que enxergam a violência como um problema externo ao grupo docente, atingindo-o, e não como um objeto de trabalho inerente às funções de ensino da moralidade pela via da socialização em contextos de diferenças identitárias. (ORTEGA; DEL REY, 2002); Muito frequente, porém, é o argumento que atribui à família a responsabilidade exclusiva da formação para a convivência. (GONÇALVES, 2011; GONÇALVES; ANDRADE, 2015).

Desse modo, interessa-nos refletir sobre as formas como professores e professoras têm conseguido manejar o problema, mas, também, as formas como eles têm podido aprender sobre gestão de conflitos e enfrentamento da violência escolar.

Isso porque, há professores que, mesmo sem formação específica, conseguem gerir os conflitos de forma positiva, possuindo Competências Inter-relacionais para prevenção e manejo da violência. Andrade (2007) define esta competência entre os docentes como sendo aquela manifestada por quem sabe conviver positivamente – gerindo relações intersubjetivas – ao mesmo tempo em que também consegue ensinar a conviver, resolvendo pacificamente conflitos e prevenindo a violência.

É sabido que há nas escolas educadores e educadoras que contribuem para uma convivência pacífica, sem que tenham tido qualquer preparação para essa tarefa. Entretanto, não são todos os profissionais da educação que possuem tal competência – a qual, como outras, é desenvolvida, não inata.

Desse modo, é necessário incluir, na formação docente, tanto conteúdos atitudinais, como procedimentais e conceituais voltados para o manejo das violências e do bullying, levando em conta o desenvolvimento da moralidade. Ora, para tanto – e com vistas a cumprir sua tarefa docente – é indispensável que, como afirma Frick (2016, p.217), “a formação precisa levar o professor a evoluir cognitivamente, afetiva e moralmente, para entender valores que muitas vezes ele mesmo não tem”. Essa autora ressalta, assim, o problema subjacente à tarefa de formação da moralidade na escola: a predominância de tendências de heteronomia moral entre docentes – os quais deveriam formar para a autonomia!

Com isso, docentes se furtam de propor ações de manejo do bullying e outras formas de violência ou, quando o fazem, utilizam ações ineficazes de combate ao problema que pouco repercutem entre o alunado. Em estudo realizado pela CEATS – “Bullying Escolar no Brasil”, que contou com mais de cinco mil estudantes –, encontramos um percentual de 12,5% dos discentes afirmando desconhecimento das estratégias adotadas pela escola para a gestão do bullying, o que revela uma faceta sombria do problema: os atingidos pela violência – como alvo, autor ou espectador – não reconhecem na escola a existência de ações de enfrentamento desse problema (FISCHER, 2010).

Ademais, é interessante notar o que está implícito no desconhecimento dos alunos diante das políticas de enfrentamento do bullying na escola: “uma crença de que o que diz respeito aos conflitos entre os alunos ocupam um grau de importância menor dentro da instituição educativa” (TOGNETTA, 2011, p. 137).

Este cenário se justifica, em parte, pelo fato de que a gestão dos conflitos e da violência na escola ainda não é objeto de estudo na maioria dos cursos de formação de professores no Brasil, o que leva egressos das licenciaturas – profissionais que atuarão cotidianamente nas escolas – a não desenvolverem as competências necessárias para o enfrentamento da violência nem incorporarem as suas identidades docentes à gestão de conflitos como algo que tenham que lidar.

Para analisarmos esta realidade, basta que observemos as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia (DCNs), por exemplo. De

acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as DCNs da Licenciatura em Pedagogia, o egresso do curso deverá estar apto a “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (Artº 5 - VI).

Observamos, pelo texto supracitado, que as DCNs do curso de Pedagogia reforçam, a partir das suas proposições, o caráter formativo para as disciplinas historicamente tradicionais do currículo. Áreas como Ética, por exemplo, não compuseram o escopo das aptidões necessárias ao trabalho do pedagogo, mantendo-se na posição periférica de quem ocupou, há duas décadas, apenas o lugar de Tema Transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1996).

Tal realidade torna-se um grave problema, pois a escola, além de constituir-se em espaço instrucional, é, por excelência, um âmbito de convivência. Assim, é urgente que suas diretrizes e saberes sejam direcionados, também, para formação do alunado, tanto no contexto grupal como individual (ORTEGA; DEL REY, 2002).

Quando a escola não se organiza no sentido de favorecer a convivência e as aprendizagens dela derivadas, o faz por corroborar a crença de que ética e moral não são ensinadas e aprendidas como as outras áreas do saber ou, o que é ainda pior, são objeto de trabalho exclusivamente da educação familiar, cabendo à escola as disciplinas que historicamente compuseram o currículo e se centram nos conhecimentos científicos tradicionais: linguagem, matemática, ciências, história e geografia.

Além disso, a referida resolução não traz nenhuma menção à formação em Direitos Humanos, nem ao desenvolvimento moral de educandos e/ou à gestão dos conflitos e violência na escola. Não evidencia, ainda, o papel formativo da escola, cuja característica permite que estudantes convivam, durante muito tempo, em cenários de convivência (ORTEGA; DEL REY, 2002) e possam, por isso, se reconstruir.

Nesta mesma esteira, percorre a resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, cujo texto define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a

formação continuada de docentes. Nesse documento oficial a formação para gestão dos conflitos e da violência também é ignorada, embora temas como Direitos Humanos e Ética já se manifestem, mesmo que ainda de modo periférico e transversal, na mesma lógica já defendida pelos PCNs há mais de vinte anos.

Tais marcos legais estão expressos na organização curricular dos cursos de Pedagogia em nosso país, de modo que quando analisamos as matrizes das 10 Universidades Públicas³⁷ mais bem avaliadas pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira³⁸, por exemplo, observamos a inexistência de disciplinas voltadas à gestão dos conflitos e da violência escolar em todas elas.

Quando analisadas outras licenciaturas, Longo (2009) aponta um cenário ainda mais crítico, destacando a ausência total de disciplinas que possam abordar uma formação ética, com escassez, inclusive, de estudos sobre filosofia e psicologia.

Além das matrizes curriculares, observamos tal inexistência, também, nas avaliações que ranqueiam as Universidades a partir de políticas do Ministério da Educação/INEP. As provas do ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes³⁹, aplicadas aos concluintes dos cursos de Pedagogia nos anos de 2014, 2011, 2008, 2005⁴⁰ nunca trouxeram questões relacionadas aos conflitos, gestão da violência ou do bullying na escola, nem, tampouco, ao tema do desenvolvimento moral de educandos.

Levando em consideração que, segundo o INEP, o objetivo do ENADE é avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos

³⁷ São elas: 1- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho de São José do Rio Preto - UNESP; 2- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO; 3- Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC; 4- Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP; 5 – Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR (Sorocaba); 6- Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO; 7- Universidade Federal de Sergipe - UFS; 8- Universidade Estadual do Centro Oeste- UNICENTRO; 9- Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR (São Carlos); 10 – Universidade Federal de São João Del Rei - UFSJ.

³⁸ O INEP avalia os cursos a partir do indicador CPC – Conceito Preliminar de Curso e atualmente é o indicador que possui maior relevância na construção das políticas educacionais brasileiras para o Ensino Superior.

³⁹ Segundo o INEP, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação. É aplicado a cada três anos para o mesmo curso.

⁴⁰ Estas foram todas as edições do ENADE, que teve início em 2004, sendo aplicado aos concluintes de Pedagogia, pela primeira vez, em 2005.

programáticos previstos nas DCNs dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial⁴¹, não trazer questões ligadas à gestão da violência e dos conflitos na escola é negar a relevância que tal problemática assume para o professor, assim como negar, também, que é uma questão com a qual a escola deva lidar.

Sim, podemos pensar que o trabalho com o referido tema pode estar acontecendo de forma transversal em nossas Universidades. Entretanto, somos levados a acreditar que isso não ocorra, sobretudo quando analisamos ainda mais aprofundadamente o currículo e os planos de ensino que o compõem. Embora encontremos disciplinas voltadas aos estudos da Psicologia da Educação, do Desenvolvimento e da Aprendizagem nas matrizes curriculares das Instituições supracitadas e encontremos, também, questões do ENADE que contemplam estes campos epistemológicos, não encontramos, em nenhum currículo de pedagogia nem em questões da referida avaliação a temática da Ética como objeto de conhecimento nem, tampouco, a gestão dos conflitos e da violência como um tema relevante à formação pedagógica⁴². Ademais, em nenhum momento a Ética e a Moral são tratadas como ofício de trabalho dos professores.

Nem mesmo o desenvolvimento moral, objeto da psicologia e condição necessária para superação da violência, é contemplado nos planos de ensino das disciplinas psicológicas dos cursos de Pedagogia, evidenciando que não há oportunidades de aprendizagem destas questões por parte dos graduandos no referido curso.

Além disso, disciplinas como Educação em Direitos Humanos, por exemplo, que podem discutir a questão da dignidade humana e de uma necessária educação para paz e para não violência, também estiveram ausentes na maior parte dos currículos aqui analisados. Apenas uma Instituição de Ensino Superior, a UNESP, contemplou esta discussão como componente obrigatório em seu currículo.

⁴¹ Informações disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/enade>. Acessado em 11-09-2016.

⁴² Apenas na matriz curricular da UNESP encontramos “Desenvolvimento Moral da Criança na Abordagem Piagetina” como disciplina optativa.

Quando pensamos no ENADE, esta ausência também foi amplamente percebida. A educação em direitos humanos nunca foi contemplada no exame nem, ao menos, como pano de fundo ou de forma transversal.

Sabemos que o ENADE não é um exemplo em avaliação nem, tampouco, uma referência para implantações de outras políticas públicas. Entretanto, é a avaliação hoje existente, regulando ações de melhoria da educação e as reformulações dos cursos de graduação. Por isso, compreendemos esta ausência como um grave problema, quando pensamos a gestão das diversas formas de violência – incluindo o bullying na escola – e, sobretudo, quando defendemos o papel do professor como peça fundamental na superação do problema. Isso porque concordamos com Ortega e Del Rey (2002), quando afirmam que “felizmente nem a cultura nem a sociedade são realidades fixas; são, pelo contrário, realidades em contínua mudança, na qual o indivíduo precisa sentir que pode mudar”.

Justo por isso, defendemos o posicionamento segundo o qual os docentes precisam aprender, em seus processos formativos iniciais e continuados, ser a escola o lócus privilegiado para convivência com a diferença, e, por isso, o palco mais favorável para que personalidades éticas possam ser construídas nas suas relações com os pares e nas mediações com os professores.

Ora, não é possível negar a necessária formação docente para o reconhecimento da escola como espaço privilegiado de formação ética e para gestão dos conflitos, sobretudo quando reconhecemos que o cotidiano educacional é a atmosfera propícia para a construção dos valores, significados e estabelecimento da cultura dos Direitos Humanos.

Desse modo, reconhecemos o papel ressignificador que a educação promove, visto que é consenso o fato de que as identidades são construídas via comparação com outras identidades e relacionadas às diferenças. Ora, a fim de que docentes tenham oportunidade de refletir sobre o papel da escola e da educação, é mister compreenderem o postulado de Hall (2000), cuja tese defende ser a escola um espaço privilegiado de oportunidades para outras construções identitárias, por também ser um lócus de convivência com a diferença, no qual crianças, adolescentes e adultos precisam constantemente atribuir significados mais assertivos para as interações pessoais, através da

percepção do outro como diferente e não necessariamente como oposto ou ameaçador. E este processo apenas é possível uma vez que reconhecemos o papel cultural de construção contínua das identidades e a possibilidade de transformação dos sujeitos. Igualmente, que docentes são responsáveis pela mudança em si e na instituição escolar – sem o que os ideais se tornam inalcançáveis.

É nesse sentido que se torna urgente refletir sobre a formação de educadores, reconhecendo ser o professor o principal agente cultural capaz de ressignificar a cultura escolar pós-moderna, que ainda não reconhece as habilidades relacionais como um objeto de conhecimento com o qual a escola precisa lidar.

Assim, enquanto falta formação docente para o manejo da violência escolar, sobram concepções de que as questões ligadas à convivência são de responsabilidade do âmbito familiar, não sendo, portanto, objeto teórico e metodológico da escola. Isso faz com que educadores e educadoras se desengajem cada vez mais moralmente diante do bullying escolar e, com isso, dificultem a superação deste fenômeno que atinge tantas crianças e adolescentes em nossas escolas.

Então, cabe-nos discutir e pensar na trajetória de formação profissional dos que educam – professores e professoras – reconhecendo que as crenças, informações e valores construídos em seus processos formativos serão determinantes em suas ações diante das questões das violências e do bullying na escola.

3.4. A formação de professores e superação do bullying

Aprender é um processo a um só tempo cognitivo, afetivo e social, o que significa dizer: também atravessado por conflitos que, adequadamente administrados, servem de ocasião para assimilar valores pró-sociais. Logo, além do saber técnico-científico acumulado, o ensino também é pensado para a formação de hábitos de convivência e para o desenvolvimento da autonomia cognitiva e moral (BRASIL, 1996; DELORS *et al.*, 1999).

Não basta às crianças e jovens aprenderem a produzir projetos individuais, mas, sobretudo, a participar de projetos coletivos voltados à convivência. Ora, se é nas relações sociais que valores e práticas pró-sociais são construídos com vistas à promoção da felicidade e do bem-estar humanos (YOUNG, 2009), não se pode esquecer que também diariamente se dão conflitos na dimensão social das interações escolares. É, pois, fundamental desenvolver estratégias pedagógicas para aproveitar manifestações do conflito social na escola, fazendo delas momentos privilegiados para aprender a conviver.

Ortega e Del Rey (2002, p. 18) destacam que “emoções e sentimentos, compartilhados com os pares, permitem-nos ir alimentando o processo de desenvolvimento e as aprendizagens que a vida nos oferece”. Assim, se reconhecemos que boa parte da convivência entre crianças e adolescentes ocorre na escola, identificamos este espaço como privilegiado para aprendizagens sociais e afetivas.

Se reconhecemos que, além de palco, a escola é uma instituição produtora de outras formas de convivência, ressaltamos ainda mais o poder transformador desta instituição frente às formas de convivência entre o alunado. Sim, não há como negar que “a educação pode ser vista como o conjunto de sistemas, mais ou menos formais, dos quais nos dotamos para obter o aperfeiçoamento possível de nós mesmos e de nossas condições de vida” (ORTEGA: DEL REY, 2002, p.20). A escola como palco dos conflitos torna-se oportuna, visto ser nela que os alunos divergem sobre o que pensam, o que sentem e como agem e, por isso, podem se demover de juízos e valores pré-estabelecidos rumo a novas tendências de desenvolvimento moral.

Sobretudo se pensarmos na escola como uma comunidade, e não como um agrupamento, como destacaram La Taille e Cortella (2009), é necessário que se fortaleçam os vínculos na instituição e que, além disso, todos se sintam motivados a agir quando o direito de todos e qualquer um for ferido, sendo capaz de experimentar a compaixão. Esta virtude, para Comte-Sponville (2009), se faz relevante em função da importância da simpatia nas relações: é necessário compartilhar o sofrimento alheio e isso não significa aprová-lo, mas, sim, recusar considerar qualquer sofrimento como um fato

indiferente e qualquer ser vivo como coisa. Certamente, a compaixão é necessária a superação de formas de Desengajamento Moral.

Nesse sentido, vale entender as propostas que focam na construção de ambientes cooperativos, a fim de implicar todos – professores(as) e alunos(as) – no processo de construção da autonomia moral. Ao construírem ambientes cooperativos, nos quais todos podem falar sobre o que pensam e como se sentem na relação com os outros, docentes podem reconhecer (e, quem sabe, se comover) a dor alheia, podendo experimentar a compaixão.

Desse modo, é preciso reconhecer as formas como docentes podem atuar no manejo das situações de violência na escola, utilizando as diversas formas de conflito como oportunidade para que os estudantes possam se desenvolver moralmente, tornando-se, com isso, melhores para si e para os outros. É preciso, também, que os(as) educadores(as) possam se desenvolver moralmente nestes contextos, a fim de que busquem garantir que alunos e alunas avancem em suas tendências morais.

Para isso, é preciso recorrer às práticas pedagógicas que impliquem os sujeitos no processo formativo, tais como destacou Vinha (2000, p.30): “o professor só vai aprender a trabalhar com a criança quando souber o que se passa com ela e souber generalizar esse conhecimento para sua prática pedagógica”.

Desse modo, reconhecemos que as propostas que abrem espaço de fala na escola contribuem para o Desenvolvimento Moral de educandos e, ao mesmo tempo, de educadores(as), que podem experimentar a possibilidade de conhecer os sentimentos das crianças, reconhecendo a dignidade de todos como um bem caro a se preservar.

Ora, um projeto de combate à violência que implique todos os envolvidos deve partir do pressuposto de que a violência é elemento com que o trabalho escolar está às voltas, inclusive para a gestão do bullying, “particularmente pela via do desenvolvimento moral promovido pela instituição de uma coletividade forte o bastante para regular, pelos próprios envolvidos, as relações de poder e seus eventuais desequilíbrios” (GONÇALVES; ANDRADE; GONZAGA, 2015, p.124).

Reconhecemos que a escola é, então, este espaço privilegiado de formação (inclusive docente), visto que é o espaço no qual convivem crianças

e jovens e, além disso, local no qual os docentes podem pensar sobre os problemas do cotidiano. Sobretudo este cenário se torna importante na formação docente quando sabemos que a formação inicial nas universidades tem sido muito falha no sentido de desenvolver em futuros professores competências ligadas à formação para convivência. Esse cenário se evidencia tanto nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, já analisadas nesta tese, como em pesquisas recentes.

Knoener e Tognetta (2016) ao investigarem o que os alunos de licenciatura pensam sobre a qualidade da convivência nas universidades, destacam haver violência entre pares e reforçam a inabilidade da atuação das instituições de ensino superior no manejo do problema. Ademais, as autoras afirmam haver um espaço reduzido para a reflexão, estudo e debates relacionados às questões de convivência na formação docente, de modo que as oportunidades de professores(as) em formação aprendem a lidar com os conflitos é reduzida. Especificamente relacionado ao bullying, os resultados da pesquisa supracitada indicam que os(as) futuros(as) professores(as) desconhecem formas de atuação que permitam combater o fenômeno nas escolas denotando o quanto a formação universitária parece carecer de tal conteúdo.

Ampliando o debate para uma formação docente capaz de dar conta de um projeto de Educação Moral, Longo (2009, p 111) destaca que os dilemas que aparecem na escola são resolvidos por professores “de acordo com a educação que receberam de suas famílias, amigos e escola, e não fundamentados por informações obtidas no decorrer de seus Cursos de formação docente”.

Então, percebemos que se há um problema moral hoje em nossa sociedade não é de se estranhar que haja, também, na escola. Professores e professoras reproduzem suas formas de valorar os conflitos e não conseguem, através de seus processos formativos, ressignificar o cotidiano nem questionar o valor moral em algumas situações. Incapazes de problematizar as situações de violência, recorrem a Desengajamentos Morais para justificarem comportamentos danosos.

Assim, se esperamos que a violência seja efetivamente enfrentada e aproveitada como possibilidade de formação, é preciso que no espaço escolar

sejam favorecidas a observação, a exploração e o manejo da dimensão psicossocial e moral presente no processo educativo, considerando em sua prática o aspecto subjetivo das relações interpessoais e os valores que a constituem.

Nesse contexto, é preciso privilegiar mecanismos que auxiliam alunos e docentes a aproveitarem as oportunidades imanentes à prática educativa. Isso porque, na escola, a educação deve também valorizar a formação da cidadania pela assimilação de valores morais capazes de orientar a conduta diária na escola, levando em conta a convivência entre pares e com as figuras de autoridade. Para isso, a prática pedagógica deve pôr “adultos e crianças em situações novas e variadas, que requerem de cada um engajamento pessoal, iniciativa, ação, continuidade” (HÉVELINE; ROBBES, 2009, p.15).

Quando compreendemos o bullying na sua dimensão moral, entendemos no GEPEM que sua superação está vinculada não explícita ou diretamente ao “combate” ao bullying, mas principalmente, à construção de um projeto maior em que a convivência seja um valor. Neste sentido, são várias as ações a serem realizadas na intenção de superar o bullying. Uma delas é a forma como se comunicam pensamentos e sentimentos na escola. A linguagem, por exemplo, precisa ser amplamente exercitada, visto que ela permite falar sobre os conflitos, trazendo para o nível do debate a solução de conflitos e interditando a sua transformação em violência, seja verbal ou física. Apenas através da linguagem podemos pensar em formas mais assertivas de resolução de conflitos (ARAÚJO, 2004; DÍAZ-AGUADO, 2015; GINOT, 1965; PUIG; 2000; TOGNETTA; VINHA, 2009).

A linguagem e a manifestação de sentimentos favorecem o Engajamento Docente. Isso porque, em primeiro plano, é necessário reconhecer que a “violência se constrói como a antítese do diálogo, pois onde há confronto e violência, o diálogo fracassou” (KNOENER; TOGNETTA, p. 398, 2016). Em segundo plano, reconhecemos, também, o diálogo como estruturador do pensamento, permitindo que docentes evoluam em seus juízos morais ao coordenarem pontos de vista.

Além disso, através da linguagem, a coletividade pode ser tratada como foro para a discussão, para a preservação e o reparo do vínculo social — dentre as quais as assembleias de turma são comuns —, estimulando o

uso da fala, com a decorrente promoção do desenvolvimento da autonomia moral.

As assembleias são espaços instituídos para trocas orais, formadas por docentes e discentes que se reúnem regularmente para tomar decisões, regular conflitos, regulamentar transgressões, elogiar progressos, supervisionar trabalhos coletivos etc. Tudo isso partindo do pressuposto de que o trabalho com a violência na escola precisa se sustentar “numa pedagogia da contenção da violência, bem como de proteção das pessoas, autorizando e liberando a aprendizagem, a formação cidadã, o trabalho de quem ensina e de quem aprende” (PAIN, 2009, p.14). Ao invés de negar o conflito é preciso trazê-lo à baila, porque é recorrente e porque se presta a exercitar o debate, reforçando dispositivos institucionais que reduzem as chances de aparição das violências.

No caso do bullying, os momentos formais de fala são particularmente eficazes na medida em que os alunos são oportunizados a falar sobre os conflitos e pensar coletivamente na sua resolução. Através do diálogo, são trazidos à tona problemas relacionais que, caso ocultos, são invisíveis para educadores, já que uma das características dessa manifestação de violência é ser um fenômeno escondido (TOGNETTA; VINHA, 2008a).

Outras ações nesse sentido já foram pensadas para o enfrentamento do bullying, uma vez que a literatura (FERNÁNDEZ, 2005; FANTE, 2005; TOGNETTA, 2015) tem ressaltado a necessidade de que sejam estabelecidas situações de diálogo na escola, para promover a consciência dos problemas e aplicar formas de resolver conflitos: para isso, apresentam-se propostas como as Assembleias (TOGNETTA; VINHA, 2008) e o Método Pikas (FERNÁNDEZ, 2005; PIKAS, 1989) e os Conselhos (PAIN, 2009).

Nas Assembleias e nos Conselhos os diálogos prestam-se à discussão da convivência na escola e resolução de situações de *bullying* na escola porque têm como meta o prévio controle dos conflitos, evitando a evolução para a violência (ou seu agravamento). O princípio é: deve-se sempre tratar de assuntos conflitantes com as pessoas envolvidas. A linguagem, via expressa do desejo e de comunicação desse desejo, auxilia — como se diz popularmente — a “colocar os pingos nos is”, de modo que “cada indivíduo

possa ele mesmo se construir, isto é, fazer a aprendizagem da diferença” (COLOMBIER; MANGEL; PERDRIault, 1989, p.61).

No caso do bullying, em particular, esse momento institucionalizado de fala tem sido uma estratégia bastante difundida, uma vez que a prevenção desse problema está no estabelecimento de relações dialógicas favorecidas pela: fixação de regras para os espaços sociais e para as relações interpessoais, instituição de espaços que favoreçam a sensibilização, promoção de espaços de fala sobre os comportamentos dos alunos, avaliação do ambiente da sala de aula, implicação grupal, etc. (DÍAZ-AGUADO, 2015).

Entretanto, sobre tal estratégia de resolução de conflitos para casos de bullying algo precisa ser reforçado: as assembleias para discussão podem se configurar como uma invasão à intimidade dos envolvidos, comprometendo algo bastante importante para o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes: a valorização da intimidade de si e do outro. É por isso que casos de bullying devem ser tratados de modo particular, sendo o método Pikas (PIKAS, 1989), estudado em nosso grupo de estudos — GEPEM — como uma estratégia interessante, reconhecido como mais adequado. Isto porque permite, simultaneamente, que se fale sobre os conflitos, mas se mantenha o respeito à dignidade dos sujeitos.

O respeito mútuo, então, é valorizado, ao se respeitar simultaneamente a intimidade do outro e se oportunizar conhecer o sofrimento dos envolvidos diretos em casos de bullying. Ao conhecer o sofrimento de estudantes, professores podem abandonar formas de Desengajamento que Minimizam ou Distorcem as Consequências (é comum que docentes transformem o bullying em brincadeiras tipicamente infantis ou juvenis).

Dessa forma, vê-se nos espaços de fala estratégias pedagógicas que favorecem as relações dialógicas através da instituição de leis, limites, lugar e linguagem, pois permitem que, diante das situações de bullying, a pauta foque os comportamentos dos alunos e a avaliação do ambiente, sensibilizando-os para a resolução desses conflitos e gerando reflexão e transformação psíquica.

Por sua vez, deve o educador assumir sua autoridade e exercê-la de maneira a acolher e conter a violência, colaborando com os discentes na

transformação da expressão assertiva de seus sentimentos e garantindo que os valores democráticos estão garantidos na escola. Quando o educador sente a dificuldade de ocupar esse lugar, o alvo vê-se à mercê dos abusos de seus colegas e dos próprios sentimentos que o dominam, sem identificar ajuda externa para contê-lo, aumentando a sensação de abandono.

Ao garantir a preservação de valores morais para todos na escola, docentes podem superar formas recorrentes de Desengajamento Moral que Justificam Moralmente a violência e/ou fazem uso de Linguagem Eufemística para camuflar comportamentos violentos.

Vejamos, é do professor a função de garantir a preservação de valores morais na escola. Entretanto, “ser um adulto não significa que a maturidade emocional tenha sido alcançada” (ABRAM, 2000, p. 109). Por isso, os espaços de fala contribuirão também para os educadores, visto que viabiliza o seu amadurecimento pelo encontro com o outro (e consigo mesmo), uma vez que o processo de participar do conselho implica no exercício de respeitar os limites impostos pela alteridade e pelo meio externo, aprendendo aos poucos os direitos e deveres de cada um, mediando necessidades pessoais e sociais (HÉVELINE; ROBBES, 2000).

Neste sentido, o trabalho cotidiano de enfrentamento da violência se apresenta como ocasião para o aperfeiçoamento do trabalho dos profissionais que lidam com o bullying na escola, por ser um espaço no qual surgem conteúdos inusitados e admitir-se, dessa forma, um potencial para com eles lidar, além de essa tarefa requerer habilidades ainda não conhecidas ou reconhecidas pelos próprios descobridores, sejam educadores ou alunos.

O principal resultado de um ambiente cooperativo na escola é a promoção de condições para a constituição da autonomia moral do alunado na (e pela) escola. Tal autonomia, assim estimulada e exercida nos ambientes cooperativos, garante ao aluno a contenção necessária aos seus impulsos, a ressignificação de sua hierarquia de valores e a possibilidade de reconhecer o outro como sujeito de valor. Nesse sentido, os ambientes cooperativos concorrem para o desejável desenvolvimento moral dos sujeitos e para a superação do bullying.

Isso porque, não implica apenas os alunos, mas garantem aos professores conflitos cognitivos que os desafiem a repensar seus valores e

juízos morais, levando-os a refletirem sobre suas práticas pedagógicas a partir da tomada de consciência e da empatia para com os alunos e todos da comunidade educacional.

4. O MÉTODO

Pesquisas recentes (FISCHER, 2009; FRICK, 2011; 2015; GONÇALVES, 2011; JORGE, 2009; MASCARENHAS, 2009; TOGNETTA, 2011) revelam ser urgente pensar nas formas como docentes têm conduzido suas intervenções frente ao bullying em território nacional, pois seus dados indicam que, apesar de as manifestações do fenômeno serem constantes entre escolares de todas as regiões do país, as formas com as quais os educadores diante dele agem normalmente têm sido inadequadas.

Tognetta e Vinha (2010), por exemplo, ao investigarem 800 crianças e adolescentes de escolas públicas e particulares da região de Campinas, constataram ser alto o percentual dos(as) estudantes que são alvo de bullying. Além disso, sofriam também humilhação e desprezo pelos(as) próprios(as) professores(as) que, através de suas ações, legitimavam práticas humilhantes e vexatórias nas escolas.

Ora, não é possível pensar em relações mais assertivas na escola enquanto docentes se isentam de intervir competentemente frente às violências das quais são vítimas os estudantes, fortalecendo — através da banalização ou da utilização de condutas inadequadas — atos de violência que deveriam combater.

Por certo, é reconhecido que uma intervenção de qualidade frente ao bullying começa pelo cuidado com o ambiente sociomoral, constituído por aqueles que lecionam nas escolas (Frick, 2011) a partir de estratégias que promovam o respeito mútuo e da implantação de relações pautadas num ambiente cooperativo. Isso apenas será possível quando aqueles que mais precisam se indignar diante do bullying ou outras formas de violência na escola, no caso os(as) docentes, reconhecerem que os problemas de seus(suas) alunos(as) lhes pertencem, pois as vivências recorrentes de maus tratos sacrificam o que a escola mais deve buscar: a dignidade pessoal de todos os seus membros.

Estudos anteriores (LA TAILLE, 2006; LA TAILLE, 2009a; 2009b) têm demonstrado que, para superar o contexto de violência que se configura não apenas na escola, será necessário atuar na construção de personalidades

éticas nas quais os valores morais sejam incorporados à identidade dos sujeitos. É a partir destas perspectivas epistemológicas que este estudo se construiu, pautado na convicção de que para uma pessoa assumir posturas coadunadas com uma perspectiva ética, é necessário que ela queira ser vista de forma justa pelos outros e por si própria (LA TAILLE, 2006; 2009a; 2009b; TOGNETTA; LA TAILLE, 2008). Esta autopercepção se sustenta na dimensão afetiva da ação — já que o sujeito precisa querer fazer o que precisa ser feito e, simultaneamente, na dimensão cognitiva da ação — pois é necessário saber o que precisa ser feito, conseguindo, por reciprocidade, colocar-se no lugar do outro e, na adesão ao valor, conservá-lo em diferentes situações da vida (LA TAILLE, 2006).

Assim, o percurso metodológico foi delineado de modo a garantir que a coleta de dados respondesse às questões cognitivas e afetivas do desenvolvimento, reconhecendo que estes aspectos estão presentes na construção da moralidade. Isso porque se reconhece a necessidade de desenvolvimento de processos autorregulatórios na construção de uma personalidade ética, a fim de que o sujeito incorpore conteúdos morais à sua identidade e faça uso deles. A autorregulação é, portanto, “um sistema interno e autônomo de conduta moral” (PUIG, 1998, p. 114), sendo condição necessária para que as pessoas ajam de forma justa e empática.

Como este estudo é de base piagetiana, é importante que se evidenciem os trilhos epistemológicos desta perspectiva teórica para delimitação do método e posterior tratamento dos dados. Para Piaget (1994), o desenvolvimento moral apresenta-se organizado a partir das diferentes formas pelas quais o indivíduo faz julgamentos morais com base nas suas formas de representar e reconhecer as regras. Desse modo, a perspectiva piagetiana aponta para o fato de que se alguém deseja compreender alguma coisa a respeito da moralidade deve ter em mente que toda moral consiste num sistema de regras e a sua essência deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por elas.

Isso porque Piaget ressalta o fato do desenvolvimento moral ser ascendente e percorrer duas tendências da moralidade: heteronomia e

autonomia⁴³. Na heteronomia há capacidade de o sujeito compreender as regras. Contudo, isso ocorre de modo externo, a partir de uma coação por parte do adulto, de uma relação de respeito unilateral, no intuito de preservar o carinho de alguém significativo ou para se esquivar das sanções. Na autonomia, contrariamente, “a regra se apresenta à criança não mais como uma lei exterior, sagrada, enquanto imposta pelos adultos, mas como o resultado de uma livre decisão, e como digna de respeito na medida que é mutuamente consentida” (PIAGET, 1994, p.60).

Com a abordagem piagetiana é possível compreender que há um controle interno da conduta a partir de uma orientação subjetiva estabelecida por critérios morais (ou não) idealizados pelo sujeito que age. Em fases de autonomia moral, por exemplo, é possível falar na presença de uma autorregulação moral ancorada em princípios morais e não em convenções ou estereótipos.

Nas trilhas deste postulado epistemológico foram delineados os percursos metodológicos desta tese, levando em consideração o processo das explicações atribuídas por docentes para sustentação de ações de desengajamento moral diante de situações nas quais há alvos de bullying com perfis provocativos e típicos.

Neste contexto surgiu, então, nosso problema de pesquisa: **Como docentes em formação se engajam ou desengajam moralmente diante de situações de bullying nas quais os alvos assumem posturas mais típicas em comparação com aquelas em que os alvos assumem posturas provocadoras?**

Para responder à questão supracitada delineamos, então, um Estudo Exploratório, de caráter descritivo. A opção por tal desenho metodológico se deu em função de corroborarmos com Sampieri et. al. (2010) quando destacam que este modelo de estudo é pertinente quando um pesquisador se propõe a examinar um tema ou problema pouco ou nada estudado e que ainda traga dúvidas sobre sua constituição. É, ainda, ideal quando se quer estudar sobre temas a partir de novas perspectivas. Este é o caso de nossas pesquisas sobre desengajamentos morais envolvendo docentes e

⁴³ A autonomia, primeiro momento do desenvolvimento moral proposto por Piaget, seria a ausência de moralidade.

relacionados às tendências de desenvolvimento moral, articulação ainda não realizada no Brasil.

A partir da problemática delineou-se o objetivo geral desta tese que se consistiu em **Analisar a variação dos engajamentos e desengajamentos morais de educadores em formação diante dos alvos típicos e provocadores de bullying na escola e o que ela expressa em termos de desenvolvimento moral.**

Algumas variáveis foram tomadas para análise dos dados, tais como: a formação de professores, a atuação ou não em sala de aula e os tipos de alvos: típicos e provocadores.

Fizemos esta opção em função de acreditarmos que as formas como representam suas explicações sobre bullying na escola regulam as ações dos educadores, de modo que podem se sustentar em valores conservados nas ações ou em convenções e estigmas social e culturalmente construídos.

Por isso, recorreremos às explicações sobre o fenômeno estudado, a partir da compreensão sobre como os docentes interpretam as violências das quais são vítimas seus(suas) alunos(as) em contextos de bullying, seja na posição de alvos provocadores e/ou típicos. Com isso buscamos conhecer em que medida tais profissionais se autorregulam para a compreensão de uma situação em que um conteúdo moral esteja em jogo, se engajando ou desengajando moralmente.

Como se afirmou, buscamos coletar dados capazes de ampliar a interpretação moral dos fenômenos de violência na escola, a fim de reconhecer as formas de engajamento ou desengajamento moral de docentes, presumidos como responsáveis pela gestão pedagógica que leve à superação do problema através do reconhecimento e empoderamento de alvos típicos e provocadores que sejam seus(suas) alunos(as) em situação de bullying.

Acreditamos que as formas como eles representam situações de bullying envolvendo alvos típicos e provocadores sofrem efeitos do autoconceito docente, o qual restringe a atuação profissional à aprendizagem dos conteúdos científicos e delega a tarefa das aprendizagens relacionais a outras instituições (privadas, como a família, a igreja etc.). Sofre, além disso, efeitos de seus valores conservados moralmente, influenciados, entre outros,

por uma cultura que justifica violência entre pares como questões próprias da idade e como naturais ao desenvolvimento.

A partir da complexidade que caracteriza o fenômeno bullying e as formas de intervenção docente, fizemos a opção por uma abordagem de métodos mistos, na qual foram coletados dados quantitativos, cuja coleta, tratamento e análise foram realizados quantitativa e qualitativamente, a partir da estratégia de triangulação concomitante (CRESWELL, 2009). Tal opção metodológica deve-se, sobretudo, à necessidade de conhecer de forma ampla as práticas de engajamento e desengajamento moral envolvendo docentes em formação, ainda não amplamente exploradas em território nacional, a fim de que seja possível construir interpretações mais complexas sobre este fenômeno tão recorrente nas escolas do país e nas formas de ação dos(as) educadores(es).

No que concerne a análise dos dados, Creswell (2009) destaca que esta opção metodológica se caracteriza pela análise simultânea de dados numa perspectiva quantitativa e qualitativa que contribuem para complementarem-se na busca pela resposta ao problema.

Com isso, acreditamos que foi possível construir dados a partir de uma ampla amostra, evidenciando formas de pensar e agir de educadores(as) diante do bullying escolar — se engajando ou desengajando, e o que isso implica em níveis de desenvolvimento moral.

4.1. Participantes

Fizeram parte deste estudo um quantitativo de 200 professores e professoras em formação, estudantes a partir do 5º semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Destes, 177 (88,5%) se apresentaram no instrumento como se reconhecendo do gênero feminino e 23 como do gênero masculino (11,5%).

O número de participantes foi estabelecido segundo critério de saturação, o que consiste na “suspensão de inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, uma certa redundância ou repetição, não sendo considerado relevante persistir na coleta de dados” (FONTANELLA et. al. 2008, p. 17).

Embora 100% da amostragem seja composta por estudantes de graduação, encontramos uma parte significativa da amostra já possuindo experiência como docente em sala de aula. Do total de 200 professores em formação, encontramos um número de 142 (71%) estudantes que já eram ou tinham sido docentes titulares em escolas da educação básica e 58 (29%) estudantes que ainda não tinha obtido esta experiência.

No que concerne à conclusão do curso, os(as) alunos(as) que compuseram a amostra estavam em sua totalidade na segunda metade do curso, de modo que foram escolhidos(as) a partir do 5º semestre em função de já terem obtido experiência com o estágio curricular supervisionado, o que necessariamente os(as) colocavam em contato com as escolas, mesmo que não fosse como regente. Acreditamos que os(as) estudantes que já tivessem vivenciado a rotina escolar poderiam ter vivido, visto e refletido sobre os conflitos que marcam a escola e, com isso, poderiam se implicar melhor diante da situação sabendo, de fato, como se posicionariam. Desse modo, adotamos apenas um critério de exclusão de participantes: estar na primeira metade do curso de graduação em Pedagogia.

O lócus da pesquisa foi a Universidade Federal de Pernambuco. Tal escolha se deu em função desta universidade ser considerada, há alguns anos, como uma das melhores do país e de seu curso de Pedagogia se encontrar entre as três universidades com melhores notas, segundo dados do INEP⁴⁴ – Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira, no território Nordeste.

A aplicação dos instrumentos foi autorizada formalmente pela coordenação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco e pelos docentes que estavam em sala de aula no momento no qual ocorria a aplicação. Quanto aos participantes, tanto o objetivo deste estudo como sua relevância social foram previamente explicitados, assim como foi assegurada, também, a cada participante o sigilo sobre sua identidade.

Além disso, no momento da aplicação, que ocorria em um tempo da aula do estudante de modo coletivo para toda turma, evidenciou-se aos

⁴⁴ Dados disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/cpc>. Acessado em 13-12-2016.

alunos que cada um poderia, também, escolher entre participar respondendo a pesquisa ou não participar, sem que houvesse qualquer insistência por parte dos pesquisadores. Desse modo, após os mesmos manifestarem o desejo em participar, entregamos o instrumento a cada estudante, que deveria preenchê-lo individualmente, sem consultar os colegas ao lado.

Com isso, garantimos os cuidados éticos determinados pela resolução nº 466/12 (BRASIL, 2012) cujo texto define as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Assim, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para todos os sujeitos, a fim de que pudessem manifestar anuência na participação; evidenciamos a liberdade de participar ou não da pesquisa e a possibilidade da retirada do consentimento em qualquer etapa do processo; esclarecemos a segurança do anonimato na pesquisa e, por fim, a liberdade de acesso aos dados desta tese.

4.2. Definição do instrumento

O instrumento⁴⁵ de coleta de dados foi inspirado em um instrumento anteriormente elaborado por Tognetta e Rosário (2013), com base em estudos prévios sobre a relação entre representações de si e bullying na escola (TOGNETTA; LA TAILLE, 2008; TOGNETTA; BOZZA, 2011; TOGNETTA; VINHA, 2008), além de sustentar-se nos estudos sobre crenças de autoeficácia (ROSÁRIO *et al.*, 2000; Rosário, 2001).

O instrumento inicial era composto de duas histórias envolvendo situações de bullying na escola, sendo uma com alvo típico e outra com alvo provocador. A primeira história retratava os maus tratos vividos por um menino de olhos puxados que, em função disso, era apelidado por todos de “Japinha”. Tímido e de aparência frágil, o garoto era obrigado pelos colegas a pagar cotidianamente lanches para todos do grupo, sob ameaça de que, caso se recusasse, o grupo inventaria aos pais que ele estava envolvido com drogas. Como seus pais eram muito rígidos, Japinha pagava a conta de várias pessoas do grupo.

⁴⁵ Em anexo neste estudo.

O segundo caso versava sobre a história de uma menina chamada Thereza, que era uma garota alta e que se vestia com roupas largas num estilo que, em nossa cultura, é considerado masculinizado. Ela também gostava de estar entre os garotos da sala falando alto para chamar a atenção de todos. Além disso, Thereza se recusava a participar do grupo de meninas da sala, sendo chamada por elas de sapatão, o que provocava risos perante o grupo e choro compulsivo por parte de Thereza.

Após a apresentação dos casos, se direcionava um comando, no qual era pedido que os(as) participantes assinalassem, entre 14 alternativas diferentes, explicações para as motivações das vitimizações vividas por Japinha e Thereza. As alternativas apresentavam 06 (seis) situações de engajamento moral, além das 8 (oito) formas possíveis de desengajamento descritas por Bandura *et. al.* (2015) e já apresentadas anteriormente neste estudo. Com isso, objetivávamos identificar os tipos de engajamento e desengajamento moral apresentados pelos docentes em formação, identificando as explicações apresentadas para a não implicação docente.

Embora tal instrumento fosse inicialmente utilizado, observamos após a primeira aplicação junto aos estudantes de graduação em Pedagogia que os resultados não podiam ser confiáveis, uma vez que o instrumento inicial tinha sido formulado para uma pesquisa envolvendo crianças e com os adultos, professores em formação, não conseguíamos identificar formas mais sutis de desengajamento moral. Além disso, as alternativas de engajamento moral, por serem algumas delas convenções sociais amplamente difundidas (o que faz com que sejam conhecidas, mesmo que não contempladas na identidade dos sujeitos), eram mais facilmente identificadas.

Por esta realidade, decidimos, então, pela reformulação do instrumento, a partir da construção de outro que nos permitisse analisar as formas como docentes em formação se engajam ou desengajam em situações envolvendo alvos típicos e provocadores de bullying na escola.

Com isso, embora inspirado em Tognetta e Rosário (2013), o instrumento final sofreu ampla modificação, configurando-se em um novo instrumento de pesquisa. O processo de construção e reformulação será descrito a seguir.

4.3. A construção do instrumento

Reconhecendo a limitação do instrumento supracitado para os sujeitos desta pesquisa (TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013), iniciamos a adaptação das situações para a realidade desta investigação, adequando o instrumento ao universo adulto de professores em formação inicial.

O processo de construção de um instrumento de medida demanda rigor e sistematização. Neste momento é comum que o pesquisador inicie elaborando um conjunto de itens, muitas vezes maior do que se espera na versão final do teste. Tendo finalizado o instrumento, a seleção dos melhores itens de um conjunto é efetivada, primeiramente a partir da Análise Teórica dos Itens (PASQUALI, 2003). O autor aponta para a necessidade de atentarmos para a Análise dos Juízes, isto é, uma análise realizada por peritos na área do construto, no sentido de ajuizar se os itens estão se referindo ao que se pretende medir. Messick (1980) considera que, na medida em que se verificam evidências baseadas em conteúdo, pondera-se a interpretação para validação de um construto. Por isso, a validade do construto objetiva dar suporte aos significados atribuídos aos escores, caracterizando, assim, um conjunto organizado de evidências que poderão revelar amostras consistentes de resposta.

Para isso, contamos com quatro⁴⁶ juízes que analisaram todo processo de formulação e reformulação do instrumento de coleta de dados, os quais analisaram os dados iniciais aplicados num caráter experimental a um número de 62 estudantes de pedagogia e cada uma das respostas e suas frequências.

Na análise preliminar identificamos um alto percentual de engajamentos morais e um baixo índice de desengajamentos de modo geral. Observamos, também, que as questões mais assinaladas se repetiam e que algumas

⁴⁶ Participaram da construção do instrumento a Professora Luciene Regina Paulino Tognetta do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus Araraquara, o mestrando em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus Araraquara, Rafael Petta Daud, a graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP Campus Araraquara Natália Pupin e a Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Professora Catarina Carneiro Gonçalves.

alternativas nunca foram marcadas, sobretudo em formas mais evidentes de desengajamentos morais consideradas “politicamente incorretas”.

Desse modo, a análise preliminar evidenciou que dos 62 sujeitos que participaram da primeira aplicação, quase 80% deles (um número de 49 docentes) marcaram apenas formas de engajamento moral, o que demonstrou que os estereótipos de moral e de boas condutas pelos professores estavam facilmente reconhecidos.

Identificado o problema, reformulamos as alternativas e as histórias, a fim de que se tornassem menos estereotipadas e fáceis de serem reconhecidas entre estereótipos sociais. Com isso mantivemos a história 1 cujo personagem principal era Japinha e alteramos a história de Thereza. Buscando também evitar variáveis ligadas ao gênero, mantivemos o enredo de Thereza (bullying lesbofóbico), mas substituímos a garota por um menino chamado Paulo.

Assim como Thereza, **Paulo era um garoto alto e magro. Vivia entre as meninas e detestava jogar futebol como os outros garotos de sua classe. Tinha voz fina e gostava de cantar e dançar com as meninas. Gostava de pintar os cabelos e na última semana apareceu na escola com os cabelos completamente descoloridos. Os garotos da sala tiram sarro dele e o chamam de “Madona”. Toda vez que isso acontece Paulo tem ataques histéricos, ataca os colegas com tapas e se queixa para os professores fazendo com que também o chamem de “Fofoqueira”.**

Ao final do relato, também foi solicitado aos participantes que assinalassem alternativas, quantas quisessem, que explicassem cada uma das histórias. Mantivemos, também, seis formas de engajamento moral entre as 14 alternativas possíveis e oito formas de desengajamento.

Nesta segunda versão contamos com a amostra de 46 estudantes de pedagogia, que responderam o instrumento a partir dos mesmos critérios apresentados na primeira aplicação.

Os resultados deste piloto evidenciaram uma pequena mudança em relação ao instrumento inicial, o que sinalizou que a problemática maior não estava nas histórias ou na questão dos gêneros entre os personagens fictícios, mas nas formas como as alternativas explicavam o fenômeno

analisado e o quanto há entre docentes discursos próximos ao discurso moral, mesmo quando não há uma ação ética.

Com isso, modificamos o instrumento mais uma vez construindo uma nova história para o alvo provocador que substituiria a história de Paulo agora, novamente, utilizando uma menina como alvo provocadora. Foram três aplicações e reformulação dos dados até que conseguíssemos um instrumento adequado aos participantes e aos objetivos da tese. A construção da quarta versão do instrumento, que deu origem aos dados apresentados neste trabalho de tese doutoral, será apresentada a seguir. O arquivo final com o instrumento aplicado também se encontra em anexo.

4.4. O instrumento final

Após quatro reformulações, finalmente ajustamos o instrumento final para aplicação, o qual foi submetido a um quantitativo de 200 participantes cujos perfis foram anteriormente descritos.

A coleta, assim como nas versões anteriores, foi composta por duas histórias seguidas de 14 alternativas de marcação para cada uma delas.

A primeira história descrevia a seguinte situação: **Numa sala de aula há um aluno que todos chamam de “Japinha”. Ele tem olhos puxados, é bastante quieto e não participa das conversas entre os outros meninos durante a aula. Todos sabem que sua família voltou do Japão, para onde foi trabalhar e ganhar algum dinheiro. Diariamente, um grupo de três alunos da classe, liderado por Jorge, o faz pagar lanches e Coca-Colas para eles. Jorge ameaça Japinha dizendo que, caso se negue a pagar, irá inventar aos seus pais e professores que ele usa drogas. Temendo que seus pais fiquem sabendo (afinal, são muito rígidos), Japinha paga a conta de Jorge e dos colegas. Na classe, mesmo os que não são do grupo de Jorge aproveitam os lanches e Coca-Colas, que são divididos entre todos.**

Ao término da história, demos o seguinte comando aos participantes: **Para explicar o que acontece nessa situação descrita, assinale as alternativas com que você concorda. Você pode assinalar quantas**

alternativas quiser. Objetivávamos encontrar, a partir das explicações, afirmativas que evidenciassem formas de engajamento ou desengajamento moral diante do relato de bullying envolvendo um alvo típico, a fim de compreender as representações dos docentes diante do ocorrido.

Por isso, no final desta história hipotética apresentamos 14 alternativas, sendo oito possibilidades de Desengajamento Moral descritas por Bandura (1999) e seis alternativas caracterizadas por formas de engajamento moral. A escolha por seis alternativas de Engajamento Moral se deu para que o quantitativo das opções Engajamento e Desengajamento ficassem mais equilibradas entre elas e nos permitissem a construção de níveis de desenvolvimento moral (apresentados a seguir) a partir da relação entre engajamento e desengajamento. Assim, analisamos que seis alternativas de engajamento se aproximariam das oito de desengajamento em termos quantitativos e, com isso, equilibrariam as possibilidades de respostas.

Diante destas alternativas apresentadas o professor em formação poderia assinalar quantas ele quisesse sem que fossem destacadas quais eram formas de engajamento ou desengajamento ou fossem delimitados números mínimos e máximos de marcação. Com isso, entre uma ou 14 alternativas poderiam ser contempladas por cada sujeito.

Dentre as 14 alternativas possíveis, havia seis opções que contemplavam formas de engajamento moral. Estas foram construídas a partir da concepção de que há duas formas de engajamento moral possíveis: a primeira delas foi nomeada por nós de **engajamento por convenção social**, fazendo referência às respostas em que o conteúdo moral é compreendido pelo sujeito, enquanto necessário, mas a explicação dada refere-se a algo que é muito dito ou utilizado socialmente ou então, quando ele mesmo reconhece o problema, mas não se implica na solução do mesmo. Esta é uma forma de engajamento menos evoluída do ponto de vista do desenvolvimento moral, visto que não é necessariamente incorporada ao plano ético dos sujeitos (LA TAILLE, 2006).

O segundo tipo de engajamento é marcado por princípios que se referem ao conjunto de respostas em que o sujeito reconhece que o conteúdo moral na situação de intimidação está ausente, ou seja, que há um valor sendo ferido, e, por isso, se implica na ação e o valida. Por isso, por envolver

um valor e implicar o sujeito, esta forma de engajamento seria mais evoluída do ponto de vista do desenvolvimento moral, visto que o valor moral foi incorporado a identidade do sujeito, sendo possível a construção de uma personalidade ética (LA TAILLE, 2006; 2009a).

Desse modo, entre as seis alternativas de engajamento trouxemos explicações distribuídas entre os dois grupos: o primeiro grupo compreende as alternativas em que se reconhece o conteúdo moral ausente da situação descrita, mas se considera que esse problema existe em função de uma convenção social. As alternativas que se referiram ao engajamento dos docentes à situação de Japinha quanto à convenção social foram as seguintes:

- 1- Algo deve ser feito, porque o respeito é essencial;**
- 2- Jorge não respeita Japinha. Algo tem que ser feito, já que há uma lei que garante o combate ao bullying;**
- 3- Nos dias de hoje, a intolerância deve ser combatida.**

As alternativas que se referiam ao Engajamento Moral pela adesão ao valor e implicação diante do problema foram as seguintes:

- 1- Os professores são os principais responsáveis pela solução desse problema;**
- 2- Todos os alunos, mesmo os que agem mal, têm o mesmo direito de ser bem tratados;**
- 3- A escola não deve ignorar que esse é um problema moral.**

Quanto às alternativas de desengajamento moral, essas foram construídas a partir das categorias descritas por Bandura sobre os desengajamentos. E agrupadas por nós nas categorias: Desengajamentos morais que negam o conteúdo moral e desengajamento moral que não negam o conteúdo moral.

Dentre as alternativas que não negam o conteúdo moral são elas:

Comparação vantajosa: A comparação pode ser outro meio de fazer uma conduta prejudicial parecer boa. A maneira como o comportamento é visto

pode perder a gravidade a partir de outra ação com a qual é comparada. O julgamento da gravidade justifica a escolha das opções.

No instrumento: **Por enquanto, esta situação ainda é “tolerável”. Porém, se ela passar do limite, chegando à agressão física, será imprescindível uma intervenção.**

Difusão da responsabilidade: As pessoas irão se comportar de maneira que elas normalmente repudiariam, se uma autoridade legítima aceitar a responsabilidade pelos efeitos das suas condutas. As pessoas veem suas ações como decorrentes das ordens das autoridades, elas não se sentem responsáveis pelos conflitos.

No instrumento: **Esses comportamentos são muito comuns nas novelas, filmes e jogos de vídeo game que os alunos jogam.**

Deslocamento de Responsabilidade, que consiste em atribuir a outrem a responsabilidade pelo problema, isentando os demais de qualquer obrigação em intervir na superação.

No instrumento: **Se os pais de Japinha fossem de conversar e procurar saber do dia-a-dia do seu filho, talvez isso não acontecesse.**

Minimização ou Distorção das Consequências, que consiste em diminuir ou negar a gravidade do fato, minimizando as suas consequências.

No instrumento: **Se os adultos resolverem intervir a cada situação como essa, achando que tudo é bullying, os adolescentes nunca terão a oportunidade de enfrentar os seus próprios problemas, sendo, portanto, frágeis emocionalmente.**

As formas de Desengajamento Moral que negam o conteúdo moral são:

Justificativa moral: Neste caso, a conduta prejudicial é transformada em pessoal e moralmente aceitável ao retratá-la como sendo socialmente válida ou com propósitos morais. As pessoas podem agir em um imperativo moral e preservarem sua visão de si mesmos como agentes morais, enquanto causam danos as outras.

Este desengajamento no instrumento: **Os meninos não são do mesmo grupo de Japinha. Se fossem amigos, não o tratariam mal.**

Linguagem eufemística. Refere-se ao tipo de linguagem que é amplamente usada para tornar a conduta danosa respeitável e reduzir a

responsabilidade pessoal por ela. Há um mascaramento das atividades repreensivas com o objetivo de diminuir a gravidade da ação.

Caso no instrumento: **Isso é uma brincadeira de adolescente, retratada como violência pela mídia sensacionalista que, por influência da televisão, ganhou tons de violência.**

Desumanização. Quando retiram das pessoas suas qualidades humanas ou acrescentam a elas qualidades desumanas. É transmitido à vítima uma impressão de uma pessoa desagradável ou desprezível.

No instrumento: **Japinha era muito diferente de todos. Não era normal.**

Culpabilização da vítima. A vítima torna-se a responsável por certas atitudes acontecerem com ela. A vítima é julgada e culpada por estar sendo alvo de vitimização.

No instrumento: **A timidez de Japinha deveria ser trabalhada. Inclusive, é por causa dela que ele acaba se excluindo do grupo.**

Na segunda história, agora retratando uma menina de nome Paula, tivemos o seguinte enredo: **Paula é uma menina que ninguém quer no grupo. Todas as vezes que alguém começa um assunto, Paula se intromete e parece querer mostrar que sabe mais que todos. As meninas acham que ela é “metida” e se afastam dela. Além disso, quando fala, Paula é tão exagerada que chega, sem querer, a cuspir nas pessoas o que faz com que os colegas a chamem de Nojenta. Os alunos da sala criaram uma página no *Facebook* com a foto da turma toda segurando um guarda-chuva com a seguinte legenda: “Pode vir, Paula, estamos preparados com o guarda-chuva”. Quando soube, Paula agiu como sempre faz – agrediu a todos com tapas e postou comentários ofensivos utilizando-se de palavrões, xingamentos e gestos obscenos. Assim como na história de “Japinha”, após a descrição da situação apresentamos aos participantes o seguinte comando: **Para explicar o que acontece nesta situação descrita, assinale as alternativas que você concorda. Você pode assinalar quantas alternativas quiser.****

Como formas de Engajamento Moral por Convenção, trouxemos três possibilidades na história de Paula. São elas:

1- É preciso garantir o respeito entre os alunos, afinal, diz o ditado: respeito é bom e eu gosto;

2- Algo deve ser feito, porque esse tipo de comportamento é intolerável;

3- A escola deve conscientizar a todos sobre os valores morais que estão perdidos nessa geração.

Como formas de Engajamento Moral por Adesão ao Valor apresentamos as seguintes possibilidades:

1- Falta aos colegas de Paula reconhecer que ela está sofrendo;

2- É tarefa da escola a educação moral dos alunos para garantir a convivência respeitosa;

3- Todos os alunos, mesmo Paula, que age mal, têm o mesmo direito de serem bem tratados.

Quanto às formas de Desengajamento Moral apresentamos para a história de Paula as mesmas categorias ilustradas na história de Japinha, as quais são categorizadas a seguir.

Sem a negação do conteúdo moral:

Deslocamento de Responsabilidade, atribuindo à família de Paula responsabilidade de intervir frente ao bullying vivido pela menina na escola: **Hoje em dia as famílias estão muito desestruturadas. Os pais de Paula não a educaram bem, como deveriam.**

Minimização ou Distorção das Consequências, tratando os conflitos na escola como algo de menor valor diante da grandeza que é o trabalho do professor: **Se o professor tiver que parar a todo momento para resolver conflitos, ele não dará mais aula, prejudicando o andamento dos conteúdos.**

Difusão de Responsabilidade, a partir do compartilhamento das responsabilidades diante do bullying. Com isso, se todos são culpados, ninguém torna-se responsável pela intervenção. **Hoje em dia, a Internet é Terra de ninguém. Lá os alunos aprendem todos os tipos de palavrão e comportamentos obscenos.**

Por fim, a última forma de Desengajamento que não nega o conteúdo moral foi a **Comparação Vantajosa**, que consistiu em diminuir a gravidade do fato a partir da comparação com algo julgado pelo sujeito como mais grave moralmente falando: **Paula age de forma desproporcional. Afinal de contas, as outras pessoas não chegaram a agredi-la fisicamente.**

As formas de desengajamento presentes no instrumento que negam o conteúdo moral são:

Desumanização da Vítima, a partir da ideia de que Paula não estava se comportando de forma a merecer um tratamento humanitário: **Paula não está se comportando como uma pessoa civilizada, mas deveria se comportar. Desse jeito, Paula nem parece gente.**

Linguagem Eufemística, reduzindo os impactos do bullying equacionando-o às brincadeiras típicas da infância e da juventude: **Isso que acontece com Paula e sua turma é uma brincadeira muito comum entre os alunos nessa idade. Nossa geração também passou por isso.**

Justificativa Moral, transformando o bullying em algo menor ou moralmente aceitável a partir de justificativas: **Falta educação a Paula. Por isso a tratam mal.**

Culpabilização da Vítima, a partir do deslocamento de papéis vividos na situação de bullying: **Paula não se esforça para melhorar o relacionamento dela com os colegas. Agindo dessa forma, Paula dá motivos para os colegas a tratarem assim.**

4.5. A validação do instrumento

Após a aplicação dos 200 instrumentos e do encerramento da coleta permitido pelo critério de saturação, buscamos testar se o modelo original proporcionou um bom ajuste aos dados. Para isso, um modelo de equações estruturais ou análise fatorial confirmatória foi utilizado.

Ressaltamos que, como destaca Urbina (2007), a validade de um instrumento se refere a um parâmetro de medida que ratifica a qualidade de um teste em mensurar aquilo que se propõe medir. Nessa perspectiva, a autora pontua que a validade depende, necessariamente, das evidências que

se podem reunir no sentido de confirmar possíveis inferências por meio dos resultados dos testes. Assim, as evidências de validade neste trabalho foram obtidas através da Análise Fatorial de Consistência Interna e, além disso, da Análise de Juízes (que já foi descrita).

Todo rigor metodológico é necessário quando falamos de construção de um instrumento, a fim de que atentemos para as especificações que garantam o reconhecimento e a credibilidade por parte da comunidade científica e, além disso, possam trazer dados que consigam ser confiáveis e generalizáveis para outros contextos.

Diferentes técnicas têm sido utilizadas para aferir a validade de construto de um instrumento, dentre as quais destacamos o trabalho com a análise de representação comportamental do construto, as análises por hipóteses e a curva de informação da TRI – Teoria de Resposta ao Item (PASQUALI, 2003). Vale ressaltar que, com relação aos métodos propostos para esta investigação, no sentido de viabilizar a sua validade, optamos por trabalhar com a matriz de correlação tetracórica residual.

Sobre isso, Pasquali (2001) apresenta três passos fundamentais para a construção do instrumento: os procedimentos teóricos atinentes ao construto, a coleta empírica da informação e as análises estatísticas das informações coletadas. Tais procedimentos permitem as evidências de validade e de confiabilidade de um instrumento de medida que dependem, sobremaneira, das propriedades dos itens elaborados (ANASTASI; URBINA, 2000).

Então nosso processo de validação iniciou a partir do modelo original (estimado via mínimos quadrados ponderados robustos (WLSMV), ideal como no caso deste estudo, no qual as variáveis em estudo são categóricas). As informações sobre discrepâncias no modelo de ajuste disponíveis a partir das relações entre os erros foram usadas para fazer as modificações post hoc e consequentemente melhorar o ajuste do modelo.

Para validação do instrumento foi utilizado o software MPLUS 6.12. O ajuste do modelo foi obtido a partir de seis índices de ajuste: χ^2 , CFI (Comparative Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Aproximation) e WRMR (weighted root-mean-square-residual).

O χ^2 avalia o ajuste do modelo, comparando a matriz de correlação amostral com a matriz de correlação estimada sob o modelo. Menores valores, nesse caso, indicam um bom ajuste, refletindo a pequena discrepância entre a estrutura dos dados observados e o modelo hipotético. No caso do instrumento aqui analisado o χ^2 foi de 471,72 (GL 344).

Pelo χ^2 ser sensível ao tamanho amostral, índices adicionais são normalmente utilizados. Nesta pesquisa os índices CFI e TLI foram contemplados para comparar o modelo hipotético a um modelo "nulo" (tipicamente um modelo independente em que as covariâncias entre todas as variáveis são iguais a zero) ou a um de pior ajuste, considerando-se a complexidade do modelo. Estes índices variam de 0 a 1, sendo que valores próximos a 1 indicam um modelo bem ajustado. Neste caso, segundo Bentler (1990), valores de CFI e TLI acima de 0,90 já indicam um bom ajuste do modelo.

Como resultados, a validação do instrumento evidenciou um CFI de 0,764 e um TLI de 0,741, o que evidencia que o modelo aqui utilizado pode ser considerado bem ajustado.

Ainda no processo de validação, o índice RMSEA estima quão bem os parâmetros do modelo reproduzem a covariância/correlação populacional. Se um modelo estimado reproduz exatamente as covariâncias/correlações populacionais então o RMSEA será igual a 0. Segundo Brown (2006), valores até 0,06 indicam um ajuste razoável do modelo, porém há casos em que um RMSEA de até 0,08 o modelo ainda é considerado válido. Neste instrumento o índice RMSEA foi de 0,038 (IC 95%: 0,029 - 0,046), o que garante que a população deste estudo foi bem parametrizada.

Por fim, o índice WRMR mede a diferença média ponderada entre as covariâncias amostrais e as covariâncias populacionais estimadas. Os resultados propostos por Yu (2002) sugerem um ponto de corte igual a 1. Neste estudo o WRMR foi de 1,149, o que se considera razoável.

Em alguns casos, pode acontecer que, apesar dos índices de ajuste globais sugerirem um ajuste aceitável, as relações entre as variáveis podem ainda não ser reproduzidas adequadamente. Por isso, os resíduos também devem ser usados para identificar a perda de ajuste num modelo de AFC. Neste modo, tendo três dos quatro índices de ajustes sendo

considerados bons, o instrumento pode ser validado com positivo ($\chi^2 = 471,72$; CFI = 0,764; TLI = 0,741; WRMR = 1,149).

Através da matriz de correlação tetracórica residual podemos obter a informação específica acerca de quão bem cada correlação foi reproduzida pelos parâmetros estimados do modelo. Os resíduos podem ser positivos, negativos ou zero. Um resíduo positivo sugere que os parâmetros do modelo subestimam a relação entre duas variáveis, enquanto resíduos negativos indicam uma superestimação. Valores residuais entre -0,1 e 0,1 são considerados apropriados, não indicando relação de subestimação ou superestimação entre variáveis.

4.6. A análise dos dados

A análise dos dados se deu a partir de diversas frentes de tratamento das informações. Inicialmente comparamos a frequência de engajamentos e desengajamentos a partir de um tratamento estatístico permitido pelo Software SPSS.

Em seguida comparamos a frequência dos engajamentos e desengajamentos entre as histórias a partir das comparações dos fatores entre as histórias de Japinha e Paula, utilizando, para isso, o teste t-Student pareado. Os dados de cada item encontram-se em apêndice neste estudo, na tabela Estimativas Padronizadas do Modelo.

Comparamos, ainda, cada uma das formas de engajamento e/ou desengajamento nas histórias, relacionando a frequência de cada tipo nas duas histórias. Isto foi realizado a partir do Teste de McNemar.

A fim de relacionar os fatores entre si, foi proposto o coeficiente de correlação de Spearman (ρ), que quantifica esta relação. Este coeficiente varia entre os valores -1 e 1. O valor 0 (zero) significa que não há relação, o valor 1 indica uma relação perfeita e o valor -1 também indica uma relação perfeita, mas inversa, ou seja, quando uma das variáveis aumenta a outra diminui. Quanto mais próximo estiver de 1 ou -1, mais forte é esta relação entre as duas variáveis.

Para analisar a relação conjunta entre os grupos e as respostas às histórias de Japinha e de Paula foi proposta uma análise de correspondência múltipla. Análise de correspondência (AC) é uma técnica de análise exploratória de dados adequada para analisar tabelas de duas entradas ou tabelas de múltiplas entradas, levando em conta algumas medidas de correspondência entre linhas e colunas (MINGOTI, 2005). A AC, basicamente, converte uma matriz de dados não negativos em um tipo particular de representação gráfica em que as linhas e colunas da matriz são simultaneamente representadas em dimensão reduzida, isto é, por pontos no gráfico. Este método permite estudar as relações e semelhanças existentes entre as categorias de linhas e entre as categorias de colunas de uma tabela de contingência. Neste caso, foi possível estudar, então, as relações entre alvos típicos e provocadores de bullying na escola e a correspondência entre as formas de engajamento e desengajamento.

Com isso, construímos um conjunto de categorias de linhas e colunas, buscando compreender como as variáveis dispostas em linhas e colunas estão relacionadas e não somente se a relação existe. Assim, criamos níveis de desenvolvimento e fatores de análise, comparando as formas de relação deles⁴⁷.

Isso apenas foi possível visto que a natureza multivariada da Análise de Correspondência permite revelar relações que não seriam detectadas em comparações aos pares das variáveis.

Assim, nesta análise, a variação total dos dados é denominada inércia, sendo esta variação decomposta em cada eixo (ou dimensão) do gráfico. Assim, a inércia associada a cada dimensão indica a proporção da variação total que aquele eixo está explicando.

Todos os gráficos apresentados foram feitos com o auxílio do software R, versão 3.2.1 e as análises através do SAS 9.0. Para todas as comparações adotou-se um nível de significância de 5%.

Como a teoria dos Desengajamentos Morais de Bandura apresenta os dados a partir do momento em que estão os sujeitos, ou seja, evidencia “retratos estanques da realidade” e como este estudo parte dos pressupostos

⁴⁷ Estes níveis e fatores serão tratados no capítulo dos resultados.

piagetianos sobre a moral cuja ênfase se dá no desenvolvimento e, portanto, em sua gênese, interessa-nos compreender o movimento possível presente desde o desengajamento até o engajamento moral.

Assim, como estudamos a gênese do desenvolvimento com objetivo de pensarmos em formas possíveis de transformação dos sujeitos – este é um estudo no campo da educação – interessou-nos ver as progressões nas respostas dos sujeitos.

Criamos, assim, quatro fatores iniciais de análise. O primeiro, F1, correspondia às respostas que marcavam formas de desengajamento pela negação do conteúdo moral (culpabilização da vítima justificativa moral, linguagem eufemística, e desumanização), consideradas, por nós, como as mais graves em termos de desenvolvimento moral e que se mostrariam mais distante da evolução moral desejada. F2, embora ainda representando os desengajamentos, correspondia às respostas de desengajamento sem a negação do conteúdo moral (deslocamento de responsabilidade, difusão de responsabilidade, comparação vantajosa e minimização e/ou distorção das consequências). F3 já indicava níveis de engajamento moral, no entanto, ainda por convenção social e F4 seria a forma mais evoluída de desenvolvimento moral, se referindo às alternativas que indicavam engajamento moral por adesão ao valor. A figura 01 ilustra os agrupamentos feitos em cada fator e qual alternativa do instrumento correspondia a cada item.⁴⁸

⁴⁸ HA corresponde a história A (Japinha). HB corresponde a história B (Paula). O número seguinte às letras corresponde a alternativa do instrumento em que a forma de engajamento ou desengajamento aparece.

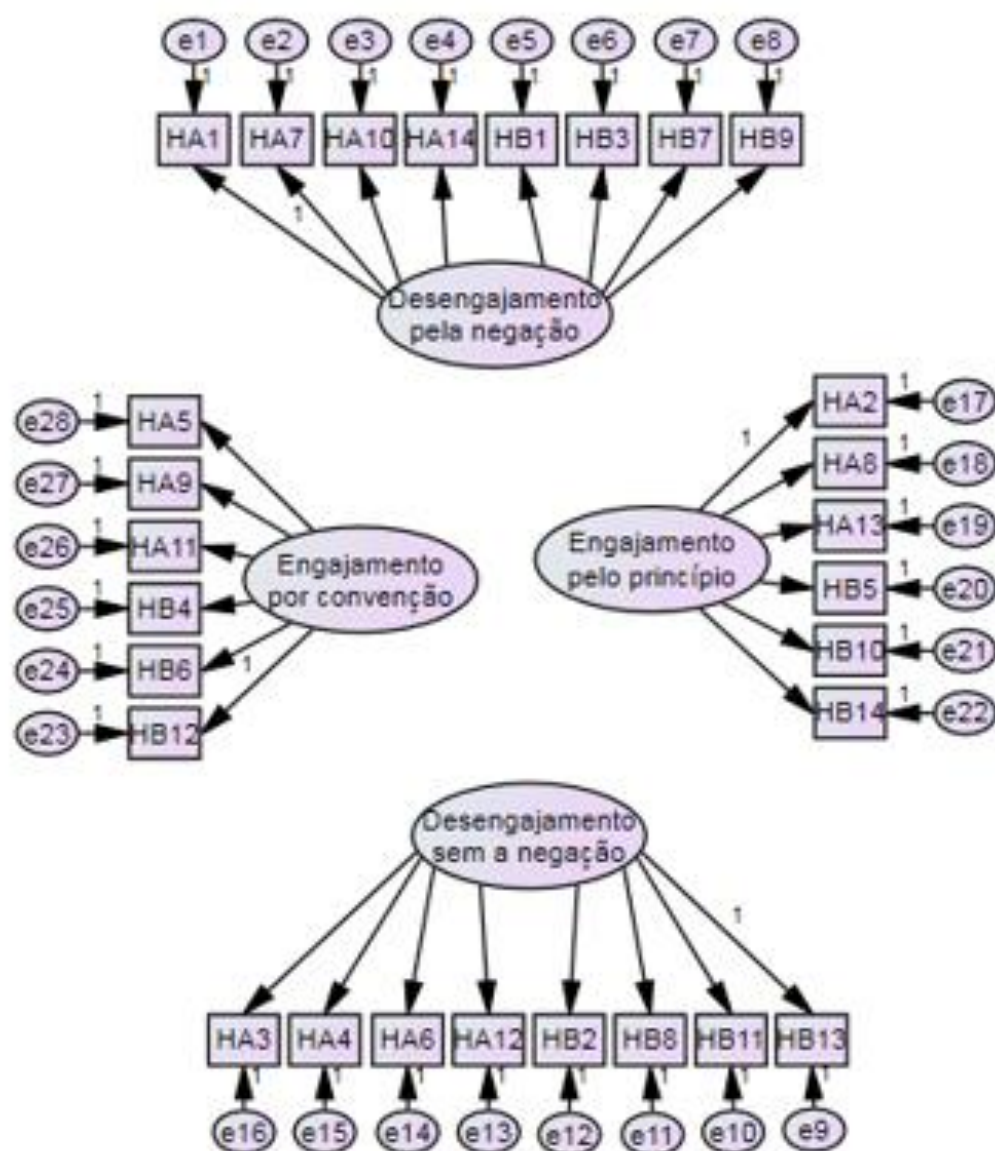


Figura 01: Esquema de Composição dos Fatores

Considerando que os sujeitos não apresentam exclusivamente ações de engajamento ou desengajamento moral, visto nossa crença de que o desenvolvimento é contínuo e indica tendências (assim como Piaget pensava ser heteronomia e autonomia), criamos quatro níveis de desenvolvimento moral que tentariam abarcar não uma resposta pura de engajamento ou desengajamento moral, mas sim sua tendência em evoluir, ou o conjunto de

respostas que poderiam se mostrar num nível de desenvolvimento. Os quatro níveis foram criados a partir de relações estabelecidas entre os quatro fatores anteriormente apresentados. O nível de desenvolvimento um (1) corresponde as respostas totalmente desengajadas, ou seja, aquelas assinaladas somente em F1 e F2. O nível dois (2) corresponde às respostas de sujeitos que assinalaram as duas formas possíveis de desengajamento (F1 e F2) e a forma de engajamento moral por convenção (F3). O nível 3 corresponde às respostas dos sujeitos que assinalaram alternativas de F2 e F3 e F4, ou seja, embora apontem para o desengajamento, essas respostas não negam o valor e, por fim, o nível considerado por nós como o mais desenvolvido, do ponto de vista moral, corresponde ao grupo de respostas assinaladas exclusivamente como formas de engajamento moral (F3 e F4).

Como trabalhamos numa perspectiva psicogenética, consideramos que há evolução moral entre os níveis. Isso porque partimos do nível um, correspondendo às respostas totalmente desengajadas e, por isso, com tendências menos evoluídas de heteronomia negando completamente o valor moral; passando por respostas que apontam o desengajamento sem a negação do valor para então, àquelas que denotam o engajamento por convenção; evoluindo para a forma mais evoluída do desenvolvimento moral que indicaria tendências de autonomia e, por isso, teria apenas formas de engajamento.

Os resultados obtidos a partir destas análises serão apresentados no capítulo a seguir.

5. RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Conforme já destacado, a principal questão deste estudo é: **Como docentes em formação se engajam ou desengajam moralmente diante situações de bullying nas quais os alvos assumem posturas mais típicas em comparação com aquelas em que os alvos assumem posturas provocadoras?** Desta questão outra se levantou para nós: **o que as formas de engajamento e desengajamento dos(as) educadores(as) indicam em termos de desenvolvimento moral?**

Tais questões são bastante relevantes, pois, dialogando com Bandura (1999), concordamos que o ser humano não apenas é influenciado pelo meio como, ao mesmo tempo, o influencia, ou seja, o sujeito é agente, pois planeja e age de forma intencional⁴⁹. Isso significa dizer que em sua atividade o sujeito faz uso de mecanismos de Engajamento ou Desengajamento Moral que são construídos a partir de sua autorregulação.

No entender de Azzi e Corrêa (2015, p.198), tais mecanismos consistem em “auto-observação, julgamento e autorreação como seus subprocessos, sendo os mecanismos através do qual a pessoa influencia intencionalmente seu comportamento”.

Compreendemos os Engajamentos ou Desengajamentos Morais dos sujeitos como mecanismos de autorregulação que não representam, necessariamente, o valor moral do sujeito, mas sim a forma como ele representa e julga a ação, recorrendo ou não a justificativas morais que não o condenem ou reconhecendo a necessidade de uma ação moral. Com isso, pessoas podem conservar determinados padrões morais e cometerem, mesmo assim, ações antissociais ao fazerem uso da desativação dos próprios padrões morais, justificando comportamentos antissociais para cometê-los sem autocondenação.

Desse modo, encontramos nos Desengajamento Morais bandurianos, formas de entender as ações de omissão entre docentes diante dos episódios de bullying na escola. Ademais, compreendendo que não há, sempre,

⁴⁹ A agência está ligada ao pensamento antecipatório de consequências e não, necessariamente, ligada ao real resultado produzido. (AZZI; CORRÊA, 2015).

Desengajamento Moral entre professores nos processos de vitimização entre pares, nos interessou conhecer, também, as formas como docentes se Engajam Moralmente diante do problema.

Levando em consideração que os “retratos” da realidade apresentados pelo Engajamento e Desengajamento Moral não nos dizem, isoladamente, muito sobre a gênese do desenvolvimento moral – questão muito relevante para educação – interessou-nos compreender as articulações entre estas formas de juízo moral e o que elas nos indicam em termos de desenvolvimento da moralidade.

Compreendemos como necessária tal articulação, uma vez que tratamos de ação docente e educação, reconhecendo o combate ao bullying apenas como possível na escola por um projeto educativo no qual a convivência entre pares se torne um valor (AVILÉS, 2012; TOGNETTA; VINHA, 2008a; TOGNETTA *et al.* 2013; TOGNETTA, 2011). Para isso, é necessário que seja reconhecido pelo docente o conteúdo moral faltante num ato de intimidação.

A fim de que isso ocorra, é urgente pensar numa formação para autonomia na escola, apenas possível quando educadores(as) – sujeitos que cuidam dos ambientes da escola e da formação moral de seus educandos – aderirem eles também, a um valor moral de forma mais evoluída, mais autônoma, tendo condições, por isso, de construir caminhos nos quais discentes sejam capazes de também conquistar sua evolução moral.

Na busca pela resposta às questões supracitadas definimos o objetivo geral desta tese: **analisar o que expressam, em termos de desenvolvimento moral, os tipos, a variação e a frequência dos engajamentos e desengajamentos morais de educadores em formação diante de situações de bullying na escola envolvendo alvos típicos e provocadores.**

Compreendendo que para alcançarmos tal objetivo era necessário delinear outros que, efetivamente, pudessem construir este estudo, traçamos os objetivos específicos, os quais foram:

- **Identificar os tipos e a variação de engajamento e desengajamento moral de educadores em formação diante**

de situações hipotéticas de vitimização e a frequência com que são expressos;

- **Comparar as formas de engajamento e desengajamento moral de professores diante de situações de vitimização em que os alvos assumem posturas típicas e provocadoras.**
- **Relacionar as formas de engajamento e desengajamento moral concernentes a cada tipo de vitimização.**
- **Analisar as formas de engajamento e desengajamento moral dos sujeitos e os níveis de desenvolvimento moral que elas indicam em diferentes situações de vitimização (com alvo provocador e com alvo típico).**
- **Verificar possíveis diferenças entre os níveis de Desenvolvimento Moral de estudantes de Pedagogia que já atuam no magistério e os que ainda não lecionam a partir das formas como se engajam e desengajam moralmente à situações hipotéticas de bullying.**

Cada um dos objetivos acima se configura como uma parte do objetivo geral e, por isso, se constitui como uma parte importante para esta tese. Por questões didáticas trataremos os dados separando-os em quatro estudos, os quais correspondem a cada um dos objetivos específicos ou um agrupamento deles.

O primeiro estudo tratará da identificação dos tipos e variação dos Engajamentos e Desengajamentos Morais, explorando a frequência com que aparecem em nossos achados diante dos diferentes tipos de alvo de bullying.

O segundo estudo comparará as formas de engajamento e desengajamento em função de alvos típicos e provocadores e relacionará as formas concernentes a cada tipo de vitimização. Neste momento trabalharemos a correlação entre os dados e a frequência desta correlação.

O terceiro estudo analisará as formas de engajamento e desengajamento moral dos sujeitos e os níveis de desenvolvimento moral que elas indicam. Para isso, organizaremos os dados em quatro fatores, em função dos itens presentes no instrumento. Com vistas a identificar as

dimensões organizadas dos dados, submeteremos os resultados a uma análise fatorial exploratória dos dados no qual chegamos a quatro fatores.

O primeiro fator encontrado (F1) corresponde às formas de Desengajamento Moral que nomeamos de Desengajamento Moral pela negação do conteúdo moral (DNM). O segundo fator (F2) corresponde às formas de Desengajamento Moral que não negam o conteúdo moral (DSNM). O terceiro fator (F3) se refere às formas de Engajamento Moral por convenção social (ECS) e o quarto fator às formas de Engajamento por adesão ao valor moral (EAV)⁵⁰.

A partir destes fatores estabelecemos níveis para apreciar desenvolvimento moral, que serão trabalhados no terceiro estudo desta tese, os quais foram:

- Nível 1 (N1) sujeitos que assinalaram F1 e F2;
- Nível 2 (N2) sujeitos que assinalaram F1, F2 e F3;
- Nível 3 (N3) sujeitos que assinalaram F2, F3 e F4;
- Nível 4 (N4) sujeitos que assinalaram F3 e F4⁵¹.

Vale destacar que os níveis de Desenvolvimento Moral estabelecidos e descritos são baseados nas tendências da moralidade descritas por Piaget e, em função disso, percorrem o desenvolvimento, de modo que N2 é, para nós, mais evoluído do ponto de vista da moral do que N1; N3 é mais desenvolvido, do ponto de vista moral, que N2 e assim sucessivamente⁵².

Além disso, em nosso último estudo, buscamos, também, compreender através de uma análise de correspondência, a existência ou não de diferenças entre as formas como estudantes de Pedagogia que já atuam no magistério e os que ainda não lecionam se engajam ou desengajam moralmente diante dos alvos típicos e provocadores de bullying na escola.

Ao final de cada estudo faremos uma síntese com a resposta da pergunta/problema levantada no início da pesquisa e que guiou a construção dos objetivos, a organização da coleta de dados e a análise e sistematização dos resultados.

⁵⁰ Os itens que compõem cada um destes fatores podem ser vistos na figura 1, presente no método e no apêndice B desta tese.

⁵¹ Este assunto é melhor descrito no método.

⁵² Este assunto será amplamente discutido no estudo 3.

5.1. Sujeitos da pesquisa: quem são e quais as suas características?

Os sujeitos que compuseram este estudo foram alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. O quantitativo correspondeu a um número de 200 sujeitos, professores e professoras em formação, que se apresentaram da seguinte forma: 177 (88,5%) se reconhecendo do gênero feminino e 23 como do gênero masculino (11,5%) (Ver quadro 1, gráfico 1 mais adiante).

Os dados ligados ao gênero dos participantes ilustram bem a realidade dos cursos de pedagogia, o que, segundo os dados do CENSO da Educação Superior (BRASIL, 2015a) é composta por estudantes predominantemente do sexo feminino. Esta realidade também foi evidenciada no Relatório de Área – Pedagogia Licenciatura do INEP (BRASIL, 2015b), no qual foi apontado que 93,7% dos concluintes do curso de Pedagogia que realizaram ENADE em 2014⁵³ eram do sexo feminino.

Quanto ao momento da formação, escolhemos estudantes que cursavam a partir do 5º semestre da graduação. Esta seleção se deu pelo fato de que, independentemente de já terem sido docentes atuantes em sala de aula, todos os sujeitos da pesquisa já teriam tido a oportunidade de imersão na escola, nem que fosse pela prática do estágio supervisionado, determinado pelas DCNs dos cursos de pedagogia (BRASIL, 2006) como obrigatória a partir da segunda metade do curso⁵⁴.

Fizemos esta opção por concordarmos com Pimenta e Lima (2006) quanto ao fato de que a prática profissional é um contexto que se aprende fazendo, visto que a profissão de professor é, também, prática. Por isso, o modo de aprender e refletir sobre os saberes típicos da docência (como é o caso da gestão de conflitos na escola) ocorre a partir de estudos teóricos que podem ser compreendidos e reelaborados “na observação, imitação,

⁵³ Em 2014 foi aplicado o último ENADE a este curso. A próxima versão deste exame será aplicada aos estudantes de Pedagogia apenas em novembro de 2017.

⁵⁴ O curso de pedagogia tem como tempo mínimo de integralização o período de 8 semestres (BRASIL, 2006).

reprodução e, às vezes, da reelaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons” (p. 7).

Neste sentido, compreendemos que os professores em formação que já atuam na docência podem refletir de modo mais marcado pelo contato com prática docente sobre os conflitos, evidenciando suas concepções através de seus julgamentos que são engajados ou desengajados moralmente.

Assim, conquistamos uma amostragem que, do ponto de vista da experiência profissional, embora todos os participantes sejam estudantes ainda na formação inicial, foi composta, em sua maioria, por professores já regentes⁵⁵ em sala de aula. Do total, 71% (142 alunos) dos participantes afirmaram que já tinham experiência como docentes em sala de aula (não contando, para isso, os estágios curriculares obrigatórios) e 29% (58 alunos) afirmaram que não tinham experiência, sendo os únicos contatos com as escolas os estágios curriculares obrigatórios (Ver quadro 1, gráfico 2 mais adiante).

No que concerne às idades, tivemos um grupo bastante heterogêneo, sendo o sujeito mais jovem com 18 anos e o mais idoso com 60 anos. Os grupos foram organizados em intervalos de idade, os quais se organizaram assim: grupo um (1): 113 sujeitos (56,5%) bastante jovens, com idades entre 18 e 29 anos; grupo dois (2): 48 sujeitos (24%) com idades entre 30 e 39 anos; grupo 3 (3) 31 sujeitos (15,5%) com idades entre 40 e 49 anos e o último grupo (4) com 8 sujeitos (5%) com idades entre 50 e 60 anos (Ver quadro 1, gráfico 3 mais adiante).

Observamos que os sujeitos da pesquisa compunham um grupo predominantemente jovem, o que se explica pelo fato dos dados terem sido coletados, em sua maioria, nos horários de funcionamento diurno: matutino e vespertino. De modo geral, estudantes com idades mais avançadas já são trabalhadores e, por isso, estudam prioritariamente no turno noturno (FILHO, 2007).

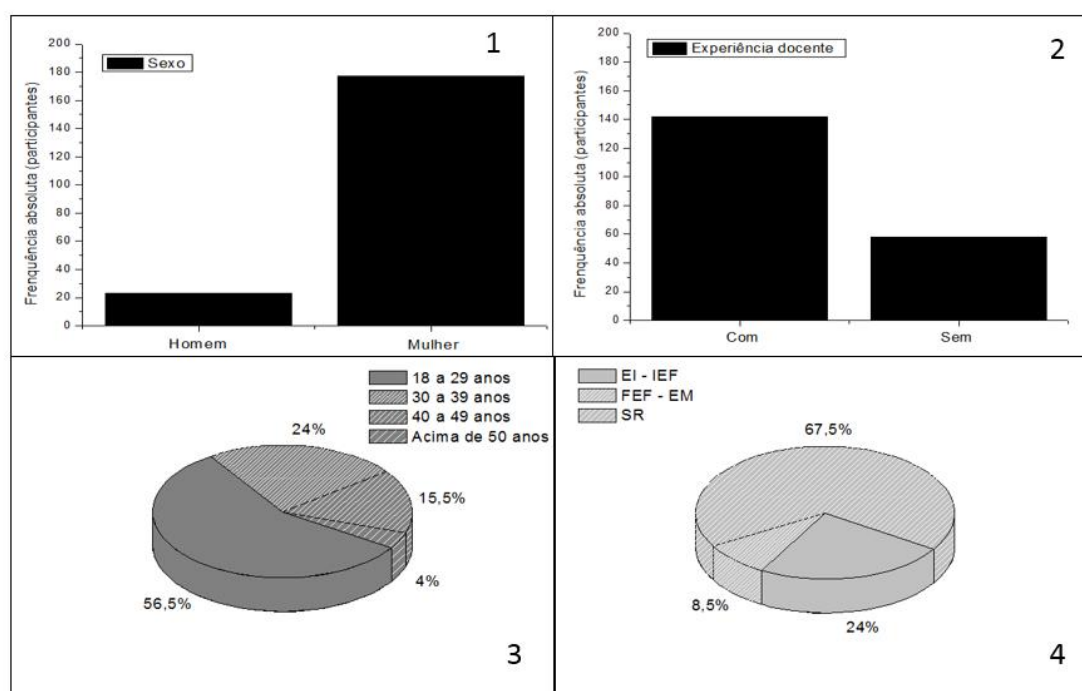
Quanto ao segmento de atuação, 38 participantes (19%) atuam na Educação Infantil, 10 (5%) nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, 3

⁵⁵ No Brasil é muito comum que professores em formação inicial estejam atuando em sala de aula na condição de regente, seja porque fazem a segunda graduação, seja porque há pouca fiscalização em torno da obrigatoriedade de formação em nível superior para docentes atuantes na Educação Básica.

atuantes nas Séries Finais do Ensino Fundamental (1,5%), 6 docentes (3%) atuantes nas Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental; 1 (0,5%) professor nas Séries Finais e no Ensino Médio e 7 (3,5%) professores que atuam em todos os segmentos da Educação Básica. Os demais professores não informaram o segmento de atuação.

Agrupamos os dados acima da seguinte forma: 48 (24%) sujeitos atuam na Educação Infantil e Séries Iniciais (EI - IEF), onde, geralmente, atuam os pedagogos; 17 (8,5%) sujeitos trabalhando nas séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (FEF – EM), nos quais é mais incomum a atuação do pedagogo; e os demais sujeitos (67,5%) são os que não informaram o segmento de atuação (SR) (Ver quadro 1, gráfico 4 a seguir).

Quadro 1: Perfil dos Docentes em Formação



Caracterizados pelas descrições destacadas, foram estes os 200 sujeitos participantes que assinalaram um instrumento contendo formas de engajamento e desengajamento moral diante de um alvo típico e outro provocador de bullying na escola.

Os dados respondidos por esta amostragem serão analisados e apresentados a seguir.

5.2. Estudo 1 – Como docentes se engajam e desengajam moralmente diante situações de bullying na escola?

Compreendendo a relevância de reconhecer os retratos de Engajamentos e Desengajamentos Morais presentes nas escolas, a fim de entender formas de atuação diante desse fenômeno complexo que é o bullying, fizemos, neste primeiro estudo, a seguinte questão: **Como docentes em formação se engajam ou desengajam moralmente diante de situações de bullying?** Dela derivou-se o objetivo:

- **Identificar os tipos e a variação de engajamento e desengajamento moral de educadores em formação diante de situações hipotéticas de vitimização e a e frequência com que são expressos;**

No sentido de responder à questão levantada e contemplar o objetivo aqui anunciado, coletamos dados que se dirigiam ao conhecimento das formas de engajamento e desengajamento dos educadores através do instrumento por nós construído (Ver Apêndice A).

Fizemos esta escolha por concordarmos com Tognetta; Rosário e Avilés (2015, p.245), quando afirmam ser, em situações de bullying, importante analisar o julgamento que os sujeitos fazem do fenômeno. Pois uma característica evidente na vitimização entre pares “é o julgamento que os sujeitos envolvidos fazem da situação vivida, como desrespeito ou não, portanto com um conteúdo moral ou não”.

Um estudo realizado por Fischer (2010) com mais de cinco mil estudantes e com 64 professores e técnicos de escolas brasileiras mostrou que os docentes reconhecem o bullying e as consequências negativas trazidas pela vitimização. Entretanto, quando indagados, os(as) estudantes afirmaram que há pouca ou nenhuma intervenção dos(as) professores(as) diante do problema. Isso nos mostra que mesmo compreendendo os impactos negativos do bullying no desenvolvimento de educandos os(as), professores(as) se omitem em agir diante do problema.

Em pesquisa anterior realizada por nós (GONÇALVES, 2011) identificamos que tal omissão ocorre, também, em função de julgamentos docentes anunciarem que professores(as) não reconhecem a existência de

bullying na escola ou não identificarem como sendo deles(as) a tarefa de intervir diante do problema.

Portanto, nos interessou conhecer a correspondência entre a omissão e as formas de julgamentos dos(as) docentes diante de duas cenas de vitimização envolvendo um alvo típico e outro provocador. Pretendemos, como propuseram Martín *et al.* (2003) trazer à tona os julgamentos docentes diante dos maus tratos recorrentes entre pares, problematizando suas concepções.

Esta opção se deu por concordarmos com Tognetta; Rosário e Avilés (2015, p.246) quando destacam que os Desengajamentos Morais “podem nos ajudar a entender as características dos envolvidos, como também nos permitem repensar e reorganizar as ações de intervenção ao problema nas escolas”.

Isso porque, conhecer os mecanismos de Desengajamentos Morais dos sujeitos nos permite compreender que “não se trata necessariamente de falta de bons valores, mas sim do fato de que nos desengajamos deles em situações cotidianas” (AZZI; CORRÊA, 2015, p. 217).

Os resultados desta tese apontam haver uma grande tendência ao engajamento moral dos professores, de modo que enxergamos, através dos resultados, o reconhecimento de docente sobre a existência de um problema moral nas situações de bullying e a necessidade de que estas formas de violência sejam combatidas tanto na história que trazia Japinha como um alvo típico (HA) como na história que trazia Paula como um alvo provocador (HB).

Sabendo que não há sempre uma ação sistemática e consciente diante do problema (FISCHER, 2010; IBGE, 2016), interessou-nos compreender, então, por que mesmo os docentes reconhecendo o bullying como um problema, há uma tendência entre eles(as) à omissão quando tratamos de seu manejo na escola (FISCHER, 2010; FRICK, 2011; GONÇALVES, 2011), reconhecendo a relação entre juízo moral e ação moral. Foi relevante para nós aqui conhecer as práticas sociais as quais recorrem professores(as) que lhes permitem desengajamentos morais nestes contextos.

Fizemos tal escolha em função de pesquisas que evidenciam reconhecerem os professores conflitos e violência na escola como problemas significativos com os quais precisam lidar e, ao mesmo tempo, os que lhes

oferecem mais dificuldades. (FANTE, 2005; FISCHER, 2010; TOGNETTA *et al.*, 2013)

Em um estudo realizado por Tognetta *et.al.* (2010), cujo objetivo foi reconhecer como professores veem os problemas de relacionamento na escola, encontramos um percentual de 48,31% dos educadores afirmando que as questões de aborrecimentos, indisciplinas e agressividade são suas maiores dificuldades.

Mesmo diante desse reconhecimento, identificamos, também, que a formação moral na escola ainda é bastante comprometida e que o trabalho dos educadores ainda se apresenta de forma pouco eficiente (VICENTIN, 2011). Sobre isso, Vinha (2000) destaca que em contextos de conflito, tais como as brigas, agressões, mentiras e delação, o professor se sente inseguro em como proceder e, por vezes, sua intervenção é baseada no senso comum e pouco eficiente.

Mais que isso, quando agem, o fazem responsabilizando as famílias e delegando a elas a tarefa de agir no manejo da violência na escola⁵⁶. Este cenário foi apontado por um estudo realizado por Tognetta *et al.* (2013) com diretores de escolas públicas, no qual se mostrou que 46% dos entrevistados acreditam ser a educação familiar responsável pelos conflitos entre pares na escola.

Sabemos, como destaca Goergen (2007, p.748), que os professores não são “sujeitos etéreos que pairam acima da realidade. Ao contrário, são pessoas envolvidas e afetadas nas suas convicções, sensações, aspirações como qualquer outra pessoa que conviva com os conflitos e ambivalências éticas”. Por isso, reconhecendo haver uma ideia generalizada de que escola ensina e família educa, não nos causa estranheza identificar que docentes deleguem à família a educação moral dos estudantes e, com isso, se desresponsabilizem da tarefa de gerir os conflitos garantindo o desenvolvimento moral dos(as) estudantes.

Buscamos compreender se os docentes se sentem engajados ou não a intervir frente a episódios de bullying envolvendo um alvo típico (HA) e um

⁵⁶ Há uma crença no imaginário docente de que os problemas de convivência na escola são oriundos de dificuldades exclusivamente familiares.

alvo provocador (HB) e os mecanismos de Engajamento e Desengajamento adotados diante dos episódios de violência.

Os dados nos mostram, do ponto de vista da frequência, maior Engajamento Moral do que Desengajamento moral nos contextos de bullying. Para análise dos dados foi realizada uma análise de variância que nos mostra os valores de p-valor menores do que o nível de significância 0,05 ou 5%. (Tabela no Apêndice C – estimativas padronizadas do modelo).

A fim de relacionar os fatores entre si, foi proposto o coeficiente de correlação de Spearman (ρ), que quantifica esta relação. Quanto à relação entre os itens que compõem cada um dos fatores descritos, com base de p-valor, rejeita-se a hipótese de relação entre um fator latente e algumas variáveis indicadas pertencentes a outro fator latente. Isso indica que as formas de engajamento e desengajamento de cada fator não interferem umas nas outras dentro do mesmo fator.

Por exemplo: alguém pode se Desengajar Moralmente usando Linguagem Eufemística (o que é, para nós, um Desengajamento Moral por negação do conteúdo moral), mas não culpar a vítima (que seria uma forma de Desengajamento também pela negação do conteúdo moral). Ilustrando através dos itens presentes no instrumento, poderíamos dizer que alguém pode concordar que o bullying não seja violência, mas, sim, uma brincadeira tipicamente infantil e, por isso, assinalar a alternativa **“Isso é uma brincadeira de adolescente, retratada como violência pela mídia sensacionalista que, por influência da televisão, ganhou tons de violência”** sem que concorde com a atribuição de culpa à vítima: **“A timidez de Japinha deveria ser trabalhada. Inclusive, é por causa dela que ele acaba se excluindo do grupo”**.

Entretanto, percebemos uma correlação entre os fatores, de modo que tal correlação foi forte entre F1 e F2 (0,927) e uma correlação moderada entre os F3 e F4 (0,517)⁵⁷. Ou seja, há uma correlação entre as formas de Desengajamento DNM e DSNM e as formas de engajamento ECS e EAV. Isso significa dizer que normalmente os sujeitos que se desengajaram pela negação do conteúdo moral também se desengajaram sem a negação do

⁵⁷ Tais dados também podem ser lidos na tabela disponível no Apêndice C.

conteúdo moral. Do mesmo modo, aqueles que se engajaram pela convenção social estiveram mais próximos do Engajamento pela Adesão ao Valor.

Tais dados podem ser compreendidos quando entendemos que as formas de Desengajamento Moral DNM e DSNM são formas heterônomas de juízo moral, podendo ter uma relação mais direta do que as formas de Engajamento ECS e EAV, nas quais ECS corresponde muito mais a um pensamento convencional que depende, portanto, do outro (por isso a heteronomia) e EAV ao pensamento autônomo.

Do ponto de vista do Desenvolvimento Moral, estes resultados reforçam a adequação dos níveis por nós estabelecidos, evidenciando que o desenvolvimento da moralidade é progressivo, constituindo-se por superação sucessiva de etapas. O estudo destaca a correlação significativa entre as formas de Desengajamento (todas formas de juízo heterônomas) e uma correlação mais fraca entre as formas de Engajamento (uma forma de juízo heterônoma, embora mais evoluída do que o Desengajamento e outra forma de juízo autônoma).

O que é realçado é a improbabilidade de alguém que apenas se desengaja moralmente (nível 1) assumir, ao mesmo tempo, posturas exclusivas de Engajamento Moral (nível 4) em outro contexto.

5.2.1. Formas de engajamento moral diante dos alvos típicos de bullying

Quando analisamos as formas de engajamento a partir de suas qualidades morais – EAV ou ECS ⁵⁸– encontramos na história de Japinha (HA), cujo alvo assume posturas consideradas pela literatura como de um alvo típico de bullying (AVILÉS, 2013; OLWEUS, 1993), 40 professores (20%) que não marcaram nenhuma alternativa de EAV e 15 professores (7,5%) que assinalaram as três alternativas disponíveis no instrumento desta forma de Engajamento.

Estes dados mostram que um pequeno grupo reconhece e adere a este Engajamento pelo valor moral em todas as alternativas possíveis (7,5%) e um 1/5 do grupo não adere ao valor em nenhuma das formas deste engajamento.

⁵⁸ Engajamento por Adesão ao Valor e Engajamento por Convenção Social.

Quando relacionamos EAV e ECS encontramos 14 docentes (7%) que assinalaram as duas formas possíveis de Engajamento e apenas um professor (0,5%) marcando todas as formas de Engajamento e nenhuma forma de Desengajamento Moral simultaneamente.

Destacamos, ainda, que nos debruçamos sobre os mecanismos de Engajamento e Desengajamento Moral de docentes e não sobre os valores morais de professores(as). Tais mecanismos podem nos ajudar a compreender a ação desengajada, reconhecendo que os valores morais de uma pessoa que se desengaja podem ser os mesmos de outra que não se desengaja naquela ocasião, (AZZI; CORRÊA, 2015, p. 215) mas que representam, na verdade, a luz da epistemologia genética piagetiana, maneiras pelas quais o sujeito age diante desse valor: pelo dever ou em função do dever.

Acabamos de apresentar os dados percentuais gerais do Fator Engajamento Moral por Adesão ao Valor. A seguir apresentaremos os dados percentuais e a frequência de cada item deste fator (tabela 1), seguida da análise qualitativa dos mesmos.

Tabela 1: Frequência do EAV na HA

Frequência do EAV na HA		
Alternativa	Qualidade do Engajamento Moral	% de Docentes que assinalaram
2- Os professores são os principais responsáveis pela solução deste problema.	EAV	23.5%
8- Todos os alunos, mesmo os que agem mal, têm o mesmo direito de ser bem tratados.	EAV	39%
13 – A escola não deve ignorar que esse é um problema moral.	EAV	65.5%

É interessante notar que houve um percentual expressivo de docentes que se engajaram por EAV. Entretanto, algo nos chama atenção quando analisamos a qualidade deste engajamento: a relação entre os itens assinalados neste fator. Isso porque uma parte significativa dos docentes reconhece que a escola não deve ignorar ser esse um problema moral (65,5%); contudo, apenas 23,5% dos docentes destacam que os professores são os principais responsáveis pelo problema.

Tal evidência nos leva a pensar, em primeiro lugar, sobre a concepção de escola que possuem os docentes desimplicados na gestão do problema. Isso porque eles responsabilizam a escola, mas, ao mesmo tempo, se isentam desta responsabilidade. Este dado dialoga com a pesquisa realizada por Fischer (2010) e já apresentada nesta tese, na qual estudantes anunciam pouca intervenção de seus professores em episódios de violência escolar, afirmando que seus professores intervieram na superação do problema apenas uma vez ou nunca.

Não se implicar diretamente com a premissa segundo a qual a responsabilidade de intervir frente à violência é de todos na escola, inclusive (e sobretudo) dos professores, é um dos fatores que mais pode contribuir para o desengajamento moral entre docentes. Isso porque, ao não reconhecerem o papel docente diante do enfrentamento da violência na escola, educadores se desresponsabilizam e não agem na superação do problema, sem que isso lhes cause culpa ou vergonha (o que não aconteceria ao faltarem uma responsabilidade profissional reconhecida por eles como atribuição docente).

Essa realidade já foi anunciada em pesquisas nacionais e internacionais. Em nosso território, Frick (2011) destacou que a escola ainda possui dificuldades em trabalhar com o que é público, tais como as questões ligadas à convivência na escola. Isso leva, por exemplo, a uma falta de intervenção docente diante do cenário de violência, o que faz com que estudantes se sintam desprotegidos e sozinhos na escola.

Sim, sabemos ter a literatura evidenciado que o enfrentamento da violência na escola precisa ser um trabalho de todos e não exclusivo dos professores (AVILÉS, 2012; 2013). Entretanto, quando realçamos a importância dos docentes, destacamos que eles são os principais responsáveis pelo problema, por acreditarmos ser deles a condução do trabalho cooperativo na escola, inclusive criando condições para que estudantes possam assumir o protagonismo, se implicando no sofrimento de todos e de qualquer um.

Contrariamente a isso, o que sabemos é que “as medidas educativas que os docentes aplicam em suas aulas e na escola são insuficientes e remetem, inclusive em muitos casos, a um modelo punitivo-sancionador

(MARTÍN *et al.*, 2003, p.84)⁵⁹. Esta realidade pouco contribui para superação do bullying e o estabelecimento de uma convivência ética na escola.

Assim, longe de se adotar ambientes pautados na coação, é necessário, como destaca Piaget (1994; 2007), priorizar a qualidade das relações entre os próprios alunos, a fim de garantir características que contribuam para a conquista da autonomia. Logo, se queremos que estudantes possam conviver de forma justa na escola, é urgente que eles tenham oportunidade de experimentar relações nas quais esses valores façam parte. “Não será através de livros, lições de moral ou aulas expositivas que eles aprenderão como serem honestos, mas quando este valor (ou qualquer outro valor moral) estiver em jogo” (BOMFIM; TOGNETTA, 2016).

Sobre esta realidade, Carbone e Menin (2004), ao investigarem as representações de injustiça na escola, destacam que 1 de cada 5 alunos não confia em seus professores e não espera apoio da equipe da escola. Desamparados pelas figuras de autoridade, que se movem ou agem ineficazmente, e, além disso, desvalorizados pelos seus pares, é pouco provável que alvos de bullying consigam se desvencilhar da situação de vitimização. Improvável, também, que os autores de bullying olhem o outro como sujeito de valor e os espectadores possam se indignar perante as injustiças.

Dados semelhantes já foram encontrados por nós (GONÇALVES, 2011) no qual ficou evidente que educadores e educadoras delegavam para outros a solução do problema. Quando indagados sobre o que fariam diante de um episódio de bullying envolvendo um alvo provocador, professores respondiam: mandaria para coordenação, para o setor de psicologia ou para direção da escola. Ora, aqueles que mais convivem com os(as) alunos(as) e, além disso, aqueles de quem estudantes mais esperam proteção terceirizam o problema e criam, com isso, um sentimento de desamparo e descaso entre os que sofrem com a violência.

Ademais, vale destacar, também, que a partir do item oito do instrumento aplicado (tabela 1), outro dado relevante se evidencia: apenas

⁵⁹ Citação original: “las medidas educativas que los docentes aplican en el aula y en el centro son todavía muy insuficientes y remiten incluso em muchos casos a un modelo punitivo-sancionador”.

39% de nossa amostragem julga que todos os alunos, mesmo os que agem mal, precisam ser bem tratados. Este dado mostra algo bastante preocupante: se há, entre os autores de bullying, uma tendência em responsabilizarem os alvos da violência pelos maus tratos (SÁNCHEZ *et.al.* 2012) e há, simultaneamente, uma concordância no alvo da violência da forma pouco valorizada pela qual é enxergado – o que o leva a também se responsabilizar pelo problema (TOGNETTA; VINHA, 2008a), é urgente que haja uma quebra nesse ciclo que perpetua o bullying na escola.

Mas quem pode quebrar este ciclo? Diferentes pesquisas anunciam que as ações mais eficazes para a intervenção ao bullying têm se pautado em estratégias de apoio entre pares (AVILÉS, 2013; COWIE; MARTÍN *et al.*, 2003; COWIE; WALLACE, 2000; TORREGO, 2000). Isso não significa dizer que há uma diminuição da importância do trabalho docente, mas uma valorização do protagonismo juvenil e um reconhecimento de que os docentes assumem um papel importante na formação destes estudantes.

Mesmo nessas ações em que os estudantes são os principais atores do processo, docentes assumem relevante papel, atuando no fortalecimento dos alvos, na criação de condições para que os envolvidos possam falar sobre como se sentem, na interdição dos autores, etc. Professores(as) são, por isso, fundamentais em garantir que os valores morais são respeitados, resguardando a justiça nas relações.

Assim, se professores e professoras concordam que o respeito deve ser “privilegio” de alguns (61% não concordaram que todos os alunos, mesmo os que agem mal, merecem respeito), é pouco provável que estudantes possam reconhecer a importância do respeito mútuo e desejem incorporá-lo às representações de si.

Corroboramos o posicionamento de Avilés (2012) quando destaca que o professor não pode fazer um trabalho de combate ao bullying sozinho, mas sim com toda a comunidade educativa. Entretanto, como pensar numa formação em que todos são vistos como sujeitos de valor, enquanto professores(as) estão ainda sem reconhecer que o respeito é um direito de todos, mesmo dos que agem mal? Nesse sentido destacamos: mesmo havendo Engajamento Moral entre os docentes por adesão ao valor, os dados reconhecem a formação moral na escola como algo que ainda não é uma

realidade e que há uma tendência à heteronomia muito presente nos julgamentos dos professores identificados por tais engajamentos morais.

Martín *et al.* (2003) reforçam a importância da tomada de consciência por parte de todos os envolvidos, destacando que essa questão não perpassa apenas pelo conhecimento da incidência dos conflitos, mas pela análise dos fatores fundamentais que influenciam no clima escolar: participação dos envolvidos, linguagem, qualidade das relações, regras, cultura da escola, entre outros. Assim, compreender as formas como os membros da comunidade escolar, incluindo os professores, representam o respeito mútuo é algo de extremo valor num trabalho que se pretenda formar para autonomia e superar, assim, o bullying na escola.

Tal heteronomia também se evidenciou nos resultados analisados em torno do ECS. Encontramos, nesta forma de engajamento, uma amostra com maior adesão (o que já seria um indicativo de maior tendência de heteronomia moral). Apenas seis docentes (3,0%) não assinalaram nenhuma forma deste engajamento e 14 docentes em formação (7%) assinalaram todas as alternativas de engajamento por convenção social⁶⁰. O percentual de professores que registraram as alternativas cujas formas de engajamento se dão por ECS foram:

Tabela 2: Frequência do ECS na HA

Frequência do ECS na HA		
Alternativa	Qualidade do Engajamento Moral	% de Docentes que assinalaram
5- Algo deve ser feito, porque o respeito é essencial.	ECS	88,5%
9- Jorge não respeita Japinha. Algo tem que ser feito já que há uma lei que garante o combate ao bullying.	ECS	78,5%
11- Nos dias de hoje, a intolerância deve ser combatida.	ECS	74,5%

Quando analisamos as formas de Engajamento Moral por Convenção Social, encontramos que a maior parte da amostragem aderiu a mais formas de ECS do que EAV (tabelas 1 e 2). Essa forma de juízo reforça, também,

⁶⁰ Lembremos que no engajamento moral por adesão ao valor tivemos 40 professores(as) em formação não assinalando nenhuma forma deste engajamento.

uma heteronomia nos julgamentos dos professores. Isso porque, em tendências de autonomia moral, conforme defende Piaget (1994), o sujeito legitima o princípio que sustenta a ação e não mais a figura de autoridade ou a circunstância na qual a ação ocorre.

Na tabela 2 a circunstância da ação nos apresenta, também, que 88,5% da amostra julgam que o respeito é essencial (item 5 do instrumento); 78,5% julgam que Jorge não respeita Japinha e que algo tem que ser feito porque há uma lei que combate o bullying (item 9); mas apenas 39% assinalaram a alternativa que afirmava ser o respeito algo válido para todos, inclusive para aqueles que agem mal (citado na tabela 1, item 8).

Ou seja, a forte tendência de heteronomia evidenciada por estes dados está, também, na maneira como o respeito é tratado, visto que ao compararmos os mecanismos de Engajamento Moral que tratam do respeito - seja por adesão ao valor ou por convenção social - encontramos uma oscilação bastante grande na compreensão da importância do respeito mútuo. Apenas 63 sujeitos dos 177 que assinalaram a alternativa “algo deve ser feito porque o respeito é essencial” assinalaram, simultaneamente, que “todos os alunos, mesmo os que agem mal, precisam ser bem tratados”.

Se fôssemos, então, considerar apenas os dados referentes aos que consideram o respeito para todos como essencial, teríamos outra realidade. Dos 88,5% que assinalaram que “algo deve ser feito porque o respeito é essencial” apenas 31,5% marcaram, simultaneamente, “todos os alunos, mesmo os que agem mal, precisam ser bem tratados” (item 8). Isso indica uma parcela pequena da amostragem com tendências de autonomia moral.

Ademais, quando os dados apresentam um regulador externo – a lei antibullying (tabela 2, item 9) – estes números sobem significativamente, indicando, também, uma heteronomia moral. Entre os que afirmam a necessidade de que algo seja feito em função da lei antibullying, encontramos 78,5% assinalando esta alternativa e, quando comparamos estes sujeitos com os que assinalam o item 5 (Algo deve ser feito porque o respeito é essencial), encontramos 70,5% que marcam simultaneamente as duas alternativas.

Em resumo, há uma correlação maior entre os sujeitos que acreditam ser o respeito essencial e aqueles que julgam a necessidade de ação em

função da lei antibullying do que uma correlação entre o respeito essencial e o respeito para todos, inclusive os que agem mal.

Estes dados evidenciam: aqueles que julgam o respeito essencial (o que poderia indicar tendências de autonomia moral), mas não reconhecem esta necessidade para todos ou a reconhecem exclusivamente em virtude da existência de uma lei, revelam mais uma tendência a heteronomia do que autonomia moral. Isso porque, recorrem mais às explicações por convecção social (cumprir a lei) do que por adesão ao valor (a justiça que determina que todos têm o direito de ser bem tratados). Assim, a justiça, um valor moral por excelência, não é reconhecida pelos docentes (ou pela sua maioria: 114 participantes) como um bem válido a todos, mas sendo o respeito essencial apenas aos que já agem bem.

Resumindo: as formas mais presentes de engajamento moral diante de um alvo típico de bullying são aquelas por ECS, sobretudo as alternativas que afirmam discursos próximos aos discursos universais, tais como o respeito é essencial. Os dados indicam, ainda, que há uma tendência de se reconhecer o papel da escola na gestão do problema diante dos alvos típicos, mas, simultaneamente, há uma negação considerável dos docentes quanto ao fato de se reconhecerem como principais responsáveis pelo problema.

5.2.2. Formas de engajamento moral diante dos alvos provocadores de bullying

Na história de Paula (HB), cujo alvo era uma menina com posturas provocativas ao grupo (AVILÉS, 2013; OLWEUS, 1993), encontramos uma amostra de 17 professores em formação (8,5%) que não assinalou nenhuma das alternativas de EAV⁶¹ e 37 professores (18,5%) que assinalaram todas as opções deste tipo de engajamento. Os percentuais de professores que registraram cada forma de engajamento moral por adesão ao valor foi:

⁶¹ Lembremos que no EAV tivemos 40 docentes que não assinalaram nenhuma das alternativas.

Tabela 3: Frequência do EAV na HB

Frequência do EAV na HB.		
Alternativa	Qualidade do Engajamento Moral	% de Docentes que assinalaram
5- Falta aos colegas de Paula reconhecer que ela está sofrendo.	EAV	52,5%
10 – É tarefa da escola a educação moral dos alunos, para garantir uma convivência respeitosa.	EAV	44%
14 – Todos os alunos, mesmo Paula que age mal, têm o mesmo direito de ser bem tratados.	EAV	72%

Quando o alvo assumia posturas provocativas, encontramos dados ligados ao EAV diferentes daqueles que encontramos nos alvos típicos. Um percentual maior de educadores em formação reconheceu que todos deveriam ser bem tratados, incluindo Paula que agia mal.

É importante, neste momento, analisar além do tipo de alvo – típico ou provocador –, o contexto de violência nos quais Japinha e Paula estavam inseridos. Japinha em sua descrição era facilmente visto como “fraco”, já que por sua condição paritária pode evidenciar uma errônea igualdade de condições de defesa. Desse modo, a vitimização deste menino pode ser vista por algumas pessoas como mais fácil de ser enfrentada pelo menino, sendo, sua permanência, responsabilidade sua.

Ademais, faltava a Japinha a virilidade masculina tão idealizada em nossa cultura e, muitas vezes, confundida com a virtude que Comte-Sponville (2009, p.51) afirma ser a mais universalmente admirada: a Coragem. Segundo o filósofo, “a coragem é a virtude dos heróis; e quem não admira os heróis?”. Seu contrário, a covardia, é objeto de desprezo e, sendo Japinha considerado covarde, não é de se admirar uma baixa compaixão dos docentes com o sofrimento vivido.

Sullivan (2000), por exemplo, ao falar sobre as crenças existentes nas escolas em torno da vitimização, destaca acreditarem os professores que não se pode ter crianças frágeis como lã de algodão e, nesse sentido, acreditam ser importante o sofrimento para que possam se fortalecer no futuro.

Esse discurso é muito difundido em redes sociais, por exemplo. Ao analisarmos comentários feitos na página do Conselho Nacional de Justiça no

post sobre a lei antibullying, realizado em 07 de novembro de 2016⁶², encontramos uma série de relatos como o da Figura 02 a seguir:

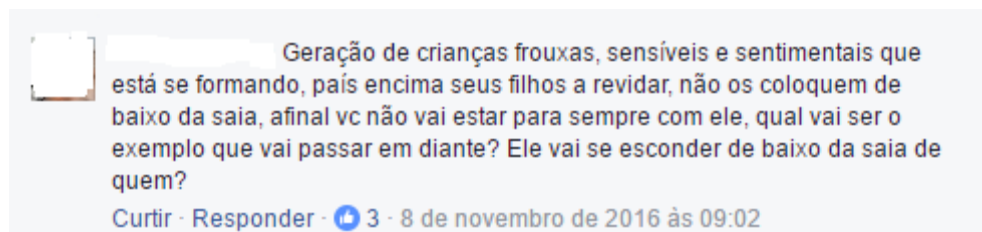


Figura 02: Imagem de Desengajamento Moral em post no Facebook

Observa-se pelo conteúdo da imagem ser a fraqueza vista como algo negativo e o sofrimento, como fortalecedor e educativo, a fim de que crianças e adolescentes aprendam a lidar com os conflitos (mesmo que de forma agressiva). Note-se que o fato do sujeito ser alvo de bullying não é, necessariamente, uma condição de fraqueza, mas uma dificuldade em lidar com a situação que se estabelece numa relação de poder desequilibrada entre os sujeitos. Há, sim, uma visão distorcida de si no alvo da violência (o que favorece a vitimização), mas não uma necessária fraqueza física nem moral, como sugere o senso comum bem ilustrado pelo comentário.

Já Paula possui dificuldades ligadas às interações com seus pares, mais relacionadas à educação nomeada pelo senso comum como doméstica e se caracteriza como diferente do grande grupo, sendo, por isso, exposta, inclusive, nas redes sociais. Diferentemente do que aparentava, aos olhos do senso comum, o caso de Japinha, Paula claramente não estava numa relação de igualdade. Faltava a ela, aquilo considerado por muitos como educação doméstica, habilidade de falar controlando a própria saliva, diferenciando-a dos demais que não apresentavam esta inabilidade. Sobre isso, vale chamar atenção ao que ressalta Candau (2012), quando destaca o fato de que na pós-modernidade há uma consciência em torno das diferenças na escola cada vez mais forte entre educadores e educadoras. Assim, reconhecendo as diferenças que caracterizavam Paula, é esperado que docentes estejam mais engajados diante das violências sofridas por ela.

⁶² Disponível em <https://www.facebook.com/cnj.official/?fref=ts>. Acessado em 19-01-2017.

Esse cenário nos mostra o quanto os docentes ainda não se Engajam por Adesão ao Valor Moral, mas, sim, em função de um Engajamento por Convenção Social. Não se deve respeitar o outro porque é negro, homossexual, gordo ou porque apresenta qualquer outra diferença socialmente desvalorizada. Deve-se respeitar o outro pela sua condição humana, sendo este respeito estendido para todo e qualquer um, inclusive aos objetos do preconceito (como é o caso de Paula).

Não há dúvidas que há uma difusão muito maior em nosso país da necessidade de se lutar contra o preconceito do que na importância de se intervir diante do bullying. Essa consciência não significa uma compreensão emancipatória sobre as desigualdades, posto que ainda há uma confusão bastante grande em torno do termo igualdade e diferença. De modo geral os(as) professores(as) terminam agindo para garantir a igualdade na escola, tentando combater (mesmo que ineficazmente) as práticas de preconceito, marcados por “uma cultura escolar construída sobre a afirmação da igualdade, legado da lógica da modernidade, que impregna os processos educacionais” (CANDAU, 2012, p 238).

Desse modo, compreendemos uma adesão maior ao EAV na HB em função do dilema moral ser mais facilmente identificado, já que envolve discriminação perante as diferenças.

Este aspecto é mais cuidado, inclusive, pelos cursos iniciais de formação de pedagogos em nível superior. Analisando as mesmas estruturas curriculares dos cursos mais bem avaliados em nosso país⁶³, encontramos uma atenção maior à formação que discute temas ligados a igualdade e diferença do que à formação moral de educandos. Enquanto a gestão dos conflitos e formação moral de estudantes foi tratada em apenas uma estrutura curricular e de forma optativa, a questão das diferenças é abordada de forma obrigatória em três estruturas curriculares⁶⁴.

Quando analisamos o ECS, encontramos uma amostra que adere mais a esta forma de engajamento diante do alvo provocador: 17 docentes (8,5%)

⁶³ Apresentados no capítulo 3.

⁶⁴ A UFSCAR contempla as disciplinas Educação, Processos Grupais e Subjetividade e a disciplina Educação das Relações Étnico Raciais. A UNESP contempla as disciplinas Educação em Direitos Humanos I e II. A UNICENTRO traz a disciplina Infância, Produção Cultural e Representações. As outras duas Universidades analisadas (UFSJ e UNIRIO) não trazem disciplinas em torno desta temática.

não assinalaram nenhuma forma deste engajamento e 81 docentes em formação (40,5%) assinalaram todas as alternativas de engajamento por convenção social. O percentual de professores que registraram cada forma de engajamento por convenção social foram:

Tabela 4: Frequência do ECSna HB

Engajamento Moral por Convenção Social na história B		
Alternativa	Qualidade do Engajamento Moral	% de docentes que assinalaram
4- É preciso garantir o respeito entre os alunos; afinal, diz o ditado: respeito é bom e eu gosto.	ECS	78%
6- Algo deve ser feito, porque esse tipo de comportamento é intolerável.	ECS	57,5%
12- A escola deve conscientizar a todos sobre os valores morais que estão perdidos nesta geração.	ECS	70,5%

Mais uma vez há uma grade adesão ao engajamento por convenção na história de Paula e uma grande implicação da escola, pelos professores, na intervenção diante do problema. Vale ressaltar, aqui também, a concepção de escola dos educadores que implica a instituição, mas, ao mesmo tempo, não implica o docente de forma direta, evidenciando não ser este um papel que eles entendem dever assumir.

Isso se evidencia na diferença entre os docentes que afirmam: “A escola deve conscientizar a todos sobre os valores morais que estão perdidos nesta geração” (65,5%) daqueles que afirmam: “É tarefa da escola a educação moral dos alunos, para garantir a convivência respeitosa” (44%).

Observamos que a primeira afirmação trata de um discurso bastante difundido, sobre a questão da perda dos valores nesta geração. Já o segundo trata de uma educação moral ainda não bem compreendida pela escola e pelos educadores. Sobre educação moral, La Taille, Menin e Cols (2009) afirmam que ela não se obtém por prescrição, mas sim, por trocas de experiência, por aprendizagem do diálogo, de modo que cada um, à sua maneira, possa se apropriar de valores fundamentais.

Estes mesmos dados foram encontrados em um estudo realizado por Zechi e Menin (2013, p.222), no qual perguntavam aos docentes se a escola deveria dar educação em valores. Como resultado, as pesquisadoras apontam terem 51% dos participantes afirmado que a escola precisa assumir

o trabalho com a educação em valores “em função da crise atual na formação em valores morais, da ausência das famílias nessa educação e dos episódios de violência e conflitos morais que a escola e a sociedade têm testemunhado”.

Ora, se a escola precisa assumir a educação moral em função do fracasso da família, isso evidencia que docentes ainda não reconhecem ser da escola, também, esta tarefa. É como se fora imposto a ela, na falta de outrem, assumir uma responsabilidade que não é sua e, por isso, lhe sobrecarregasse. Isso evidencia que, infelizmente, nossas escolas ainda não fizeram de uma educação moral a realidade de seus cotidianos. Terminam propondo ações reforçadoras ou punitivas que prendem os alunos na heteronomia moral (MARTÍN *et al.*, 2003).

Para pensarmos numa educação moral na escola que efetivamente favoreça a conquista da autonomia, é urgente reconhecer que ela não ocorre somente em resposta à crise social externa à escola. Ela ocorre, sim, em razão de ser uma parte inerente ao projeto educativo e por ser a escola um espaço propício para que mudanças de valores aconteçam.

Os dados indicam, também, uma tendência à heteronomia, visto que os participantes acreditam ser a conscientização importante em maior proporção que a educação moral dos estudantes. Sim, sabemos que a conscientização é parte de um projeto que envolve a educação moral, mas sabemos, também, que as estratégias usadas para esta conscientização são, normalmente, atividades nas quais se “ensina” a moral através de lições de moral ou de punições (GONÇALVES, 2011).

Avilés (2012, p.24) destaca a importância da educação moral, ressaltando existirem, nos processos que sustentam o bullying na escola, contra valores que precisam ser reconfigurados, a fim de que o alunado “aprenda a refletir adequadamente sobre os fatos, gerindo seus sentimentos e emoções e regulando interativamente a suas condutas de abuso e intimidação⁶⁵”.

⁶⁵ Citação Original: “Aprenda a reflexionar sobre los hechos, gestione adecuadamente sus sentimientos y emociones y autorregule interactivamente las conductas de abuso e intimidación”.

Estes dados se evidenciam, também, quando comparamos a adesão à alternativa de ECS “É preciso garantir o respeito entre os alunos; afinal, diz o ditado: respeito é bom e eu gosto” (78%) com a alternativa de EAV “É tarefa da escola a educação moral dos alunos, para garantir a convivência respeitosa” (44%).

Observamos que uma parte significativa dos docentes ainda não reconhece a educação moral como uma alternativa para o enfrentamento da violência, admitindo a necessidade de intervenção frente ao problema, mas não afirmando, em mesma proporção, a educação moral como forma de oportunizar uma convivência respeitosa na escola.

Nós nos perguntamos, então, qual a expectativa docente diante do que deve ser feito em situações de bullying na escola, pois acreditamos que os educadores não agem de forma inadequada diante dos conflitos apenas por estarem desinteressados em intervir. Omitem-se, sim, por acreditarem ser suficiente a oferta de informações sobre o que é certo ou errado aos alunos. Com isso, como num passe de mágica, crianças e adolescentes incorporarão tais ensinamentos às representações de si, modificando condutas inadequadas.

Entretanto, como destacou La Taille (2006, p. 51), em referência já apresentada no marco teórico desta tese, é necessário, além de saber o que tem que ser feito, querer fazê-lo. É imperativo querer agir bem e, para isso, torna-se necessário valorizar este bem agir, incorporando-o em suas representações de si. Em suma, “somente sente-se obrigado a seguir determinados deveres quem os concebe como expressão de valor próprio do eu, como tradução de sua autoafirmação”

Se concordarmos com La Taille, a conscientização, embora necessária, torna-se insuficiente, devendo-se ter um programa bem estruturado de educação moral no qual crianças e adolescentes possam conviver e, com isso, aprender a serem melhores para si e para os outros.

As formas de Engajamento dos docentes, então, revelam para nós boas intenções diante dos episódios de bullying, mas evidenciam julgamentos pautados em convenções sociais, que terminam levando educadores a práticas que pouco contribuem para a autonomia moral.

Em outras palavras, mesmo agindo de forma bem-intencionada para analisar os conflitos, educadores e educadoras ponderam a situação não em função dos valores que elas evidenciam (o indicativo de tendências de autonomia), mas, sobretudo, pelos estereótipos sociais que mais se evidenciam a partir delas. E, mais que isso, esperam que situações de “ensino” garantam a conquista para autonomia. Se quisermos educar para autonomia, como destaca Menin (2002), não é possível fazer um trabalho por coação; por isso, é preciso que a escola crie situações em que as escolhas sejam solicitadas e realizáveis. É indispensável que haja uma ponte entre a vida e a reflexão sobre a vida.

Resumindo: Há diante dos alvos provocadores de bullying uma maior adesão ao engajamento por Convenção Social do que pela Adesão ao Valor, sobretudo com adesão às alternativas que abordam jargões do politicamente correto, tais como “o respeito é bom e eu gosto”. Embora os participantes reconheçam que é tarefa da escola gerenciar este problema, um percentual bem menos significativo concorda que é tarefa da escola a educação moral dos alunos.

E quando não se engajam, como os educadores representam os conflitos? Por quais formas eles deixam de agir e justificam a omissão dos docentes?

5.2.3. Formas de Desengajamento moral diante dos alvos típicos de bullying

Quando analisamos os desengajamentos morais, observamos que o número de docentes que não aderem a nenhuma forma possível entre as oito descritas por Bandura é muito pequeno. Apenas treze professores (6,5%) não se desengajaram nenhuma vez nas duas histórias.

Ao tratarmos os dados das histórias isoladamente, verificamos que na HA, apenas dezessete (8,5%) não assinalaram nenhuma forma de desengajamento moral. Os demais têm suas respostas evidenciadas a seguir.

Tabela 5: Frequência do DSNM na HA

Desengajamento Moral sem a negação do conteúdo moral - DSNM			
Alternativa	Tipo de Desengajamento Moral	Qualidade do Desengajamento	% de Docentes
3- Se os pais de Japinha fossem de conversar e procurar saber o dia-a-dia do seu filho talvez isso não acontecesse.	Deslocamento de Responsabilidade	DSNM	81%
4- Por enquanto esta situação ainda é “tolerável”. Porém, se ela passar do limite, chegando à agressão física, será imprescindível uma intervenção.	Comparação Vantajosa	DSNM	8,5%
6- Esses comportamentos são muito comuns nas novelas, filmes e jogos de videogame que os alunos jogam.	Difusão de Responsabilidade	DSNM	27,5%
12 – Se os adultos resolverem intervir a cada situação como essa, achando que tudo é bullying, os adolescentes nunca terão a oportunidade de enfrentar seus próprios problemas, sendo, portanto, frágeis emocionalmente.	Minimização e/ou distorção das consequências	DSNM	4,5%

Ao analisarmos as formas de desengajamento DSNM, identificamos os mesmos dados já apresentados em outro estudo realizado por nós (GONÇALVES, 2011): um alto percentual de Deslocamento de Responsabilidade (81%).

Embora reconheçam a gravidade do problema – o que se evidencia pelo número expressivo de engajamentos morais e pela baixa adesão à minimização e/ou distorção das consequências (4,5%) –, docentes em formação reforçam a crença de que a culpa é da família, deslocando para ela, então, a responsabilidade de intervir frente ao problema.

Não há dúvidas de que se quisermos combater a violência na escola e pela escola é urgente reconstruir este imaginário docente segundo o qual as questões ligadas aos valores, condutas e relações entre as pessoas são objetos de aprendizagem da educação familiar. A escola e sua teia de relacionamentos são lócus privilegiados para aprendizagem das questões ligadas à ética, por serem o palco principal da convivência entre pares e da convivência com a diferença. Na família, mesmo quando há um grande número de filhos e primos convivendo, temos pessoas de mesma etnia (em sua maioria), mesma classe social, mesmos hábitos alimentares, poder

econômico, entre outros. Na escola, a convivência com a diferença se potencializa e, por isso, a possibilidade de aprendizagem de competências pró-sociais de respeito, de empatia, entre outras, aumenta.

Quando comparamos as alternativas de EAV “Os professores são os principais responsáveis pela solução desse problema” com a alternativa de DSNM – Deslocamento de Responsabilidade – “Se os pais de Japinha fossem de conversar e procurar saber do dia-a-dia do seu filho, talvez isso não acontecesse”, encontramos dados muito interessantes. Dos 162 sujeitos que assinalaram a alternativa de Desengajamento Moral Deslocamento de Responsabilidade, 79,01% (128 sujeitos) deixaram de assinalar o EAV afirmando serem os professores os principais responsáveis. Este dado indica uma forte relação entre o Desengajamento que desloca a responsabilidade para a família com a omissão docente diante do problema.

A forma de Desengajamento Minimização e/ou Distorção das consequências não foi expressiva, assim como também não foi a alternativa referente ao mecanismo de Comparação Vantajosa. O DSNM – Difusão de Responsabilidade – apresentou um escore moderadamente significativo, tendo um percentual de adesão de 27,5%. A significativa adesão ao item Difusão de Responsabilidade dialoga com dados de pesquisa apresentados por Fischer (2010, p. 34), quando ela destaca: “Eles [os professores] dizem acreditar que a mídia banaliza a violência e, por consequência, torna justificáveis os comportamentos agressivos das crianças e jovens”.

Este mesmo cenário foi encontrado num estudo realizado por Pedrosa (2011), no qual buscou investigar a concepção de professores sobre as manifestações de violência. Numa pesquisa realizada com 24 docentes e 20 gestores de instituições educacionais, ela percebeu uma crença entre os professores atribuindo a responsabilidade da violência à família que não tem tempo para os filhos, entregues à educação pela tecnologia (Televisão, computador, jogos eletrônicos etc.).

A mídia, na concepção docente, é responsável pela estimulação da violência, e o comportamento violento aprendido nos desenhos, jogos e programas de televisão repercutem na escola. Esta realidade evidencia uma grande difusão da responsabilidade e, além disso, uma concepção de neutralidade diante da reconfiguração do comportamento violento.

O mesmo resultado da pesquisa anterior foi aqui confirmado, pois 55 professores de nossa amostra julgaram ser a violência dirigida ao Japinha como muito comum nas novelas, filmes e jogos de vídeo game que os alunos jogam e, por isso, os alunos terminam reproduzindo, em sala de aula, o que aprendem na mídia. Quanto aos desengajamentos que negam o conteúdo moral estes foram evidenciados a partir das seguintes adesões:

Tabela 6: Frequência do DNM na HA

Desengajamento Moral com a negação do conteúdo moral			
Alternativa	Tipo de Engajamento Moral	Qualidade do Desengajamento	% de Docentes que assinalaram
1- A timidez de Japinha deveria ser trabalhada. Inclusive, é por causa dela que ele acaba se excluindo do grupo.	Culpabilização da vítima	DNM	51,5%
7- Isso é uma brincadeira de adolescente, retratada como violência pela mídia sensacionalista que, por influência da televisão, ganhou tons de violência.	Linguagem Eufemística	DNM	8%
10- Japinha era muito diferente de todos. Não era "normal".	Desumanização	DNM	2,5%
11- Os meninos não são do mesmo grupo de Japinha. Se fossem amigos, não o tratariam mal.	Justificativa Moral	DNM	15%

Ao analisarmos os dados acima apresentados, reconhecemos que os docentes em formação se desengajam mais sem a negação do valor moral do que pela sua negação. Entretanto, neste segundo tipo de Desengajamento ainda é muito presente a Atribuição de Culpa à Vítima (51,5%), responsabilizadas pelos processos de vitimização dos quais são duplamente violentadas: pela violência dos pares e pela responsabilização dos educadores.

Vale ressaltar, então, algo já evidenciado pela literatura: os alvos de bullying sofrem atribuição de culpa de seus pares e, simultaneamente, atribuem culpa a si mesmos (BOULTON; UNDERWOOD, 1992). Reconhecendo esta forma de Desengajamento Moral também entre professores, temos pouca esperança de superação deste cenário sem que antes tal Desengajamento seja superado. Vejamos, para superação do

Desengajamento Moral por Atribuição de Culpa às vítimas é necessário o reconhecimento do respeito a todos, mesmo aos que agem mal. Neste sentido é urgente repensar estas relações que responsabilizam as vítimas, a fim de que sejam oferecidas possibilidades de questionamento dos papéis ocupados na vitimização.

Em resumo, quando o alvo é provocativo, aparecem de forma intensa os seguintes mecanismos de Desengajamento Moral: Deslocamento de Responsabilidade; Difusão de Responsabilidade e Atribuição de Culpa. De forma moderada aparece o mecanismo de Desengajamento chamado de Justificativa Moral.

5.2.4. Formas de Desengajamento moral diante dos alvos provocadores de bullying

Ao analisarmos a história de Paula, alvo de bullying com posturas provocativas, encontramos também um alto percentual de docentes que recorrem a mecanismos de desengajamento moral. As frequências apresentadas foram:

Tabela 7: Frequência do DMSN na HB

Desengajamento Moral sem a negação do conteúdo moral na HB			
Alternativa	Tipo de Desengajamento Moral	Qualidade do Desengajamento	% de Docentes que assinalaram
2- Hoje em dia as famílias estão muito desestruturadas. Os pais de Paula não a educaram bem como deveriam.	Deslocamento de Responsabilidade	DSNM	44%
13- Paula age de forma desproporcional. Afinal de contas, as outras pessoas não chegaram a agredi-la fisicamente.	Comparação Vantajosa	DSNM	13%
11- Hoje em dia, a internet é terra de ninguém. Lá os alunos aprendem todos os tipos de palavrão e comportamentos obscenos.	Difusão de Responsabilidade	DSNM	26,5%
8- Se o professor tiver que parar, a todo momento, para resolver conflitos, ele não dará mais aula, prejudicando o andamento dos conteúdos.	Minimização ou Distorção das Consequências	DSNM	6%

Dentre as alternativas de DSNM apresentadas na HB encontramos, também, o Deslocamento de Responsabilidade como o mecanismo mais frequente: 44% dos participantes julgam que “hoje em dia as famílias estão muito desestruturadas. Os pais de Paula não a educaram bem como deveriam”. Mais uma vez se manifesta a crença sobre a falência moral das famílias e, em função disso, as explicações para vitimizações que mais recaem sobre os alvos da violência.

A Difusão de Responsabilidade se repete na HB de forma moderada para justificar a conduta inadequada dos estudantes: 26,5% dos participantes acreditam que “hoje em dia, a internet é terra de ninguém. Lá os alunos aprendem todos os tipos de palavrão e comportamentos obscenos”. Tognetta, Rosário e Avilés (2015, p.273) ressaltam um quadro de desinformação entre educadores(as) no que concerne às formas de intervenção e superação do bullying. Mas há, ainda segundo os autores, uma tendência a menosprezar esse tipo de violência e se desengajar: “os educadores parecem valer-se de desengajamentos morais que mais os encaminham a refutar o problema do que a, de fato, auxiliar os estudantes em sua superação”.

Há, ainda, formas de Desengajamento Moral que negam o conteúdo moral e, do ponto de vista do desenvolvimento, são mais graves. São elas:

Tabela 8: Frequência do DMN na HB

Desengajamento Moral com a negação do conteúdo moral na HB			
Alternativa	Tipo de Engajamento Moral	Qualidade do Desengajamento	% de Docentes que assinalaram
9- Paula não se esforça para melhorar o relacionamento dela com os colegas. Agindo dessa forma, Paula dá motivos para os colegas a tratarem assim.	Culpabilização da vítima	DNM	36,5%
3- Isso que acontece com Paula e sua turma é uma brincadeira muito comum entre os alunos dessa idade. Nossa geração também passou por isso.	Linguagem Eufemística	DNM	7%
1- Paula não está se comportando como uma pessoa civilizada, mas deveria se comportar. Desse jeito Paula nem parece gente.	Desumanização	DNM	12,5%
7- Falta educação a Paula, por isso a tratam mal.	Justificativa Moral	DNM	20%

Ao analisarmos os dados apresentados, reconhecemos que os docentes em formação se desengajam mais sem a negação do valor moral do que pela sua negação. Entretanto, neste segundo tipo de Desengajamento ainda é muito presente a culpabilização das vítimas (36,5%), que terminam sendo duplamente responsabilizadas: pela violência dos pares e pela responsabilização dos educadores.

Vejamos, Thornberg e Jungert (2013), ao analisarem espectadores do bullying, concluem que a ajuda que os que assistem dão aos que sofrem depende de como os espectadores avaliam a situação e a si próprios na relação estabelecida com os alvos. Não haveria o mesmo em relação aos docentes? É certo que sim. Embora estudos entre as formas de desengajamento de docentes e a relação com os desengajamentos de discentes ainda não sejam muito explorados, há um grupo de pesquisas que relaciona o desengajamento moral entre atletas e as formas de desengajamento de seus técnicos, evidenciando que os juízos dos treinadores influenciam nos juízos morais dos atletas (LONG *et al.*, 2006).

Iaichite (2015) afirma que os técnicos esportivos, responsáveis por conduzir as equipes (assim como o são os professores responsáveis por conduzir às salas de aula) podem criar oportunidades para redução do comportamento antissocial, contribuindo para o enfraquecimento do desengajamento moral.

Tal dado dialoga com a pesquisa realizada por Leendres e Brugman (2005). Os pesquisadores, ao investigarem crianças e adolescentes, encontraram que estudantes julgam ser a quebra de uma regra moral aceitável desde que legitimada pelos docentes. Se as crianças acreditam nisso, por exemplo, podem se sentir mais livres a agredir um colega quando o(a) professor(a) também atribui culpa ao vitimizado.

Ademais, a desumanização, pouco presente na HA (1,5%), começou a se manifestar mais na HB, de modo que 12,5% dos sujeitos acreditam que Paula não está se comportando como uma pessoa civilizada e, por isso, nem parece gente. Isso indica que as diferenças de Paula, ao mesmo tempo em que favorecem o Engajamento de Docentes, permite que um grupo de sujeitos, menos engajado, se revele, afastando a menina daquilo que

consideram humano. A diferença provoca posições extremas, estimulando a adesão ao Engajamento por Convenção Social, assim como favorecendo a Desumanização.

Sabemos pelos estudos do Desengajamento Moral (BANDURA, 1999) que a Desumanização, ao retirar as características humanas do sujeito, favorece a manifestação da conduta social. Assim, ao analisarem que Paula nem parece gente, docentes sentem menos simpatia por ela e, com isso, se sentem menos motivados a defendê-la, resguardando o direito de todos serem respeitados. Ora, isso é bastante grave, pois desumanizá-la significa descaracterizá-la da dignidade que lhe é própria para justificar o quanto a agressão não estaria errada já que a vítima não é digna de respeito (TOGNETTA; ROSÁRIO; AVILÉS, 2015, p.272).

Concordando com os autores supracitados movemo-nos, também, a comparar os que desumanizaram Paula com aqueles que não marcaram a alternativa da HA, que dizia “todos os alunos, mesmo os que agem mal, têm o mesmo direito de ser bem tratados” (item 8). Pois acreditamos que a desumanização embota o reconhecimento do respeito necessário a todos. Os dados indicam que 64% dos que desumanizaram não reconhecem que todos os alunos são dignos de respeito.

Em resumo, quando retomamos a nossa pergunta de pesquisa “**Como docentes em formação se engajam ou desengajam moralmente diante de situações de bullying?**”, chegamos aos seguintes achados:

Do ponto de vista da frequência, identificamos haver mais respostas de Engajamento do que Desengajamento Moral em situações de bullying na escola envolvendo alvos típicos e provocadores. Entretanto, identificamos que a maior parte da amostragem aderiu, simultaneamente, às formas de Engajamento e Desengajamento Moral.

Isso significa que se apenas tomarmos a frequência das respostas teríamos um resultado pouco expressivo quanto a qualidade das formas pelas quais os sujeitos se engajam ou desengajam moralmente. Por esse motivo é que para a análise dessas respostas de frequência, foram criados os fatores e níveis.

Além dos níveis que serão destacados a frente, também concluímos que quando analisadas as qualidades das respostas de Engajamento Moral,

identificamos que docentes em formação se engajam mais significativamente por Convenção Social do que por Adesão ao Valor, o que evidencia o reconhecimento do desrespeito que caracteriza o bullying, mas, ainda apenas movido por estereótipos sociais ou por reguladores externos (como a existência de leis).

Ademais, verificamos que embora os professores e professoras reconheçam o problema moral existente no bullying eles(as) recorrem, também, aos mecanismos de Desengajamento Moral.

Tal realidade se justifica pelo fato do Engajamento Moral com mais significativa adesão ter sido aquele por Convenção Social, expressando que os docentes em formação ainda não aderiram aos valores morais pelos princípios que os sustentam, mas, sim, por um juízo heterônomo.

No que concerne às formas de Desengajamento Moral utilizadas pelos(as) professores(as) em formação, verificamos maior adesão aos Desengajamentos Morais que não negam o conteúdo moral, sendo o Deslocamento de Responsabilidade o mecanismo mais adotado pelos sujeitos para justificar as práticas de bullying na escola, reafirmando a crença segundo a qual a tarefa de enfrentar esta violência é da família, dificultando ações docentes na superação desta violência.

Além deste mecanismo de Desengajamento Moral, detectamos, de forma moderada, a Difusão de Responsabilidade, evidenciando que docentes julgam ser a televisão, os jogos de videogame e a internet os fatores determinantes para a existência dos maus tratos recorrentes entre pares, reproduzindo, com isso, discursos do senso comum reforçados pela mídia, cujos conteúdos contribuem para construção de uma cultura escolar na qual os problemas de convivência são sempre relacionados às questões familiares.

A Atribuição de Culpa foi o mecanismo de Desengajamento Moral com a negação do conteúdo moral com frequência foi mais intensa, sendo possível afirmar que docentes em formação responsabilizam tanto os alvos típicos como os provocadores pela vitimização vivida nas relações entre pares. Este cenário já foi encontrado em estudos sobre desengajamento moral e bullying realizado com estudantes e, aqui, tem o reforço na identificação de que docentes, também, responsabilizam os alvos da violência.

Ao analisarmos o julgamento docente que desloca papéis entre alvos e autores da violência percebemos que a forma como estudantes reconhecem o problema – culpando as vítimas – pode ser influenciada pela forma como docentes e figuras de autoridade julgam a questão, mascarando o desrespeito que marcam o bullying (contravalor), ao justificá-lo. Com isso, meninos e meninas se sentem mais livres para prática do bullying, legitimando os atos violentos em função da responsabilização de seus alvos.

Moderadamente encontramos, entre as formas de Desengajamento com a negação do conteúdo moral, o mecanismo de Justificativa Moral, evidenciando que os docentes em formação transformaram os episódios de bullying em comportamentos aceitáveis porque a conduta dos alvos era vista, também, como antissocial. Este mecanismo é facilmente compreendido quando analisamos a relação entre este item no instrumento e o item que caracterizava a Atribuição de Culpa ao alvo. Desse modo, responsabilizando as vítimas, é compreensível que docentes justifiquem essa ação moralmente, evidenciando, com isso, a heteronomia em seus julgamentos incapazes de enxergar o contravalor que mantém as práticas de bullying na escola. Ora, sujeitos autônomos, por conservarem o valor, não recorrem a explicações que os desimpliquem das ações, justo por considerarem que o respeito é importante por si só e não em função de outrem.

Os achados nos mostraram, por fim, que não há muita variação entre os mecanismos de Desengajamento e Engajamento Moral utilizados pelos participantes, repetindo-se os mesmos tipos diante dos alvos típicos e provocadores de bullying, embora com frequências diferentes, conforme veremos mais a frente. Assim, podemos dizer que Deslocar a Responsabilidade para as famílias e Culpar as Vítimas são os mecanismos mais adotados por professores em formação para justificar o bullying na escola e se omitir de agir em seu enfrentamento.

Os dados das correlações realizadas a partir dos Engajamentos e Desengajamentos Morais em razão do tipo de vítima serão apresentados no estudo a seguir.

5.3. Estudo 2 – Há diferença nas formas de engajamento e desengajamento de educadores em formação em função do tipo de alvo: típico ou provocador?

Estudos apontam que os alvos de bullying são incapazes de superarem sozinhos a situação vivida, por parecerem concordar que são culpados do sofrimento vivido (AVILÉS; 2013; SÁNCHEZ *et al.*, 2012). “Veem-se como merecedores da violência ou com força insuficiente para desvencilhar-se de uma fatura que não é sua” (TOGNETTA; ROSÁRIO; AVILÉS, 2015, p.273).

Entretanto, Avilés (2013) chama atenção para o fato de que mesmo ambos os alvos – típicos e provocadores – necessitando de ajuda, precisam de intervenções diferentes para superarem os problemas de vitimização na escola, pois as competências pró-sociais que lhes faltam não são as mesmas, levando-os a agirem diferentemente diante do problema.

Os alvos típicos, de modo geral, assumem estratégias mais submissas de resolução de conflitos e não reagem diante dos maus tratos vividos. Já os alvos provocadores tentam se defender, mas despertam reações adversas entre os agressores e espectadores (e, até mesmo, entre docentes) por reagirem de maneira desesperada e ineficiente (AVILÉS, 2006a; 2013).

Nesse sentido, interessou-nos saber se há diferença nas formas como os(as) professores(as) julgam o problema relacionado a cada tipo de alvo de bullying, analisando as frequências e correlações dos engajamentos e desengajamentos morais diante dos alvos típicos em comparação aos alvos provocadores.

Fizemos tal escolha por sabermos haver muita desinformação entre docentes que não conseguem compreender a complexidade que está por trás das situações de bullying. Sobre isso, Martín *et al.* (2003, p.87) nos chamam a atenção para a necessidade de “avançar na compreensão das agressões e condutas antissociais como os problemas de relacionamento, como já referimos, e não as explicar em termos de dificuldades pessoais ou deficiências dos agressores ou vítimas”⁶⁶.

⁶⁶ Citação original: “Avanzar hacia una comprensión de las agresiones y conductas antisociales como problemas de relación, como ya se ha señalado, y no explicarlos en términos de dificultades o carencias personales de los agresores o las víctimas”.

Ademais, acrescentamos que, além da desinformação, há também entre docentes pouca sensibilidade moral para reconhecer situações de sofrimento em episódios de bullying. Os dados do estudo anterior desta tese nos mostram, por exemplo, uma alta tendência a atribuir culpa às vítimas e uma desumanização importante a ser pensada (12,5% desumanizaram o alvo provocador de bullying).

Além disso, há, como destaca Sullivan (2000), uma compreensão de que isso não é um problema grave para a escola: é apenas uma piada; isso não aconteceu, é apenas brincadeira de criança, minimizando o sofrimento das vítimas e relativizando o desrespeito por parte de autores e espectadores.

Nesse sentido, este segundo estudo visa responder à pergunta: **Como docentes em formação se engajam ou desengajam moralmente diante de situações de bullying nas quais os alvos assumem posturas mais típicas em comparação com aquelas em que os alvos assumem posturas provocadoras?**

Tal questão deu origem aos objetivos específicos:

- **Comparar as formas de engajamento e desengajamento moral de professores diante de situações de vitimização em que os alvos assumem posturas típicas e provocadoras.**
- **Relacionar as formas de engajamento e desengajamento moral concernentes a cada tipo de vitimização.**

Para isso, comparamos as formas como se engajaram ou desengajaram os professores em formação diante das situações hipotéticas de bullying, analisando a diferença nos mecanismos de engajamento e/ou desengajamento moral em função dos diferentes tipos de alvo da violência.

Os resultados indicam que os itens de Desengajamento mais recorridos pelos docentes se repetiram nos dois tipos de vitimização, embora a frequência entre eles tenha sido diferente: Deslocamento de Responsabilidade, Atribuição de Culpa, Difusão de Responsabilidade e Justificativa Moral tanto na HA como na HB (Ver tabelas 13 e 14), embora (conquanto) tenha sido superior a frequência de desengajamentos em relação ao alvo típico (apenas no item Justificativa Moral tivemos frequência maior em HB).

Os outros quatro mecanismos de Desengajamento Moral tiveram baixa frequência. Entretanto, vale ressaltar um dado: a Comparação Vantajosa e a Desumanização, embora tenham aparecido com baixa frequência diante dos dois tipos de alvo, mostraram-se mais presente na HB quando comparada à frequência destes mesmos Desengajamentos Morais na HA. Sobretudo a desumanização merece ser analisada, pois ela foi cinco vezes superior em HB, sendo, ao mesmo tempo, o mecanismo adotado em HA com mais baixa frequência.

Ademais, os mecanismos de desengajamento Minimização e/ou Distorção das Consequências e Linguagem Eufemística foram os que apresentaram mais baixa frequência tanto diante de alvos típicos como nos provocadores, evidenciando que docentes em formação não comparam o bullying às brincadeiras típicas da infância.

Tais achados, a princípio, parecem contrariar nossa hipótese inicial de que os professores são mais desengajados diante dos alvos provocadores do que em relação aos alvos típicos de bullying. Entretanto, mesmo reconhecendo tal realidade, achamos necessário atentar, ainda, para os contextos de inserção dos alvos, como já analisado anteriormente (ver tópicos 5.2.3 e 5.2.4). Isso posto, reconhecemos Japinha como alvo típico pelas estratégias submissas adotadas por ele para resolução de conflitos; entretanto, identificamos nele uma característica que favorece, em sujeitos heterônomos, o desengajamento: sendo menino, não demonstra a força “própria da masculinidade”, esperada numa cultura machista como a nossa. A provocação, então, está para além da forma como o alvo resolve os conflitos, mas, também, sendo marcada pelas diferenças que o alvo evidencia aos pares e às autoridades.

Com isso, os Estudos Culturais da Educação em geral e os Estudos de gênero, em particular, nos ajudam a compreender que as características de Japinha relacionadas ao bom comportamento e submissão são menos evidentes do que a “covardia” evidenciada por este menino nas suas vivências de conflitos. Desse modo, outras investigações precisarão ser realizadas, analisando os tipos de alvo e as articulações possíveis com as características físicas e psicológicas dos alvos.

Além disso, outro fator dos alvos nos chama a atenção: Paula, alvo provocativo cujas características pessoais diferiam do grande grupo, favoreceu mais a Desumanização do que Japinha. Logo, ao analisarmos a Desumanização que se manifestou baixa na correlação entre as histórias (1%) e baixa em todos os tipos de alvo, pode ser problematizada quando comparadas as situações: tivemos na HA apenas 1,5% desumanizando Japinha e na HB 12,5% desumanizando Paula. Isso indica que as formas de resolução de conflitos adotadas pelos alvos de bullying (típicas ou provocadoras), podem ser menos relevantes para o Desengajamento Moral de professores do que as características pessoais do alvo, sendo necessário, ainda, outras investigações que comprovem esta questão.

Como não dispomos, ainda, de estudos já realizados sobre Desengajamento Moral entre docentes para compararmos com nossos dados de pesquisa, faremos nossa análise à luz de estudos que envolvam estudantes e as práticas de bullying (PEREIRA, 2015; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013; TOGNETTA; ROSÁRIO; AVILÉS, 2015;).

Fizemos esta opção em função de as demais pesquisas encontradas em nosso território se debruçarem sobre o desengajamento moral nos esportes (IAOCHITE, 2015), nas aulas de Educação Física envolvendo alunos (PARENTE; IAOCHITE, 2015) e no mundo corporativo (WHITE *et al.*, 2015). Em nossa busca no cenário nacional encontramos apenas dois estudos envolvendo docentes, mas ambos com resultados ainda não analisados. (DIAS, 2015; DAUD; TOGNETTA, 2016)

No cenário internacional a tendência parece ser a mesma. Há um volume já expressivo de estudos que recaem sobre as práticas de bullying e os mecanismos de Desengajamentos Morais como favorecedores. Entretanto, tais trabalhos se debruçam na compreensão dessa relação entre estudantes (HYMEL *et.al*, 2005; PEREIRA, 2015). Há, também, estudos que analisam o desengajamento Moral e as práticas de *cyberbullying* e bullying presencial, evidenciando haver mais Desengajamento Moral entre os estudantes que praticam o bullying presencial do que naqueles que o fazem no espaço virtual (OBERMANN, 2011). Outras pesquisas, algumas realizadas pelo próprio Bandura (1990; 1999), exploram o Desengajamento Moral em contextos não escolares, tais como em práticas de terrorismo ou em situações de guerras.

Assim, após ampla busca na literatura nacional e internacional em torno da caracterização do fenômeno, afirmamos o ineditismo do estudo que relaciona os mecanismos de Desengajamento Moral de docentes envolvendo situações de bullying, sobretudo interessados em conhecer os juízos morais diante dos alvos típicos e provocadores. Isso abre caminhos para diferentes linhas de investigação em torno das linhas de alvo, tais como as discussões de gênero, os critérios definidores de justiça na sua relação com variáveis culturais, sem, necessariamente, recorrer ao relativismo; além de outros critérios epistêmicos para melhor compreensão do fenômeno.

Os dados agora coletados nos permitem pensar, então, a relação entre os mecanismos cognitivos, aplicados pelos(as) professores(as) para racionalizar e justificar os atos de bullying e demandam, ainda, de outras pesquisas que nos levem a compreensão mais crítica deste cenário.

É neste sentido que apresentamos nossos achados, destacando que, através da frequência de correlação analisada, os resultados mais frequentes entre os mecanismos de Desengajamento Moral foram: 36% pelo mecanismo de Deslocamento da Responsabilidade em ambas as histórias, 24,5% da amostragem Culpando as Vítimas tanto típicas quanto provocadoras; 9,5% Difundindo a Responsabilidade em ambas as histórias e 5,5% usando o mecanismo de Desengajamento Justificativa Moral nas HA e HB. (Ver dados nas tabelas 13 e 14).

Observamos que a realidade entre adultos difere um pouco do cenário envolvendo crianças e jovens. Obermann (2011) destacou num estudo envolvendo 339 crianças e jovens que as formas de Desengajamento Moral mais adotadas são: Justificativa Moral, Linguagem Eufemística, Deslocamento de Responsabilidade e Atribuição de Culpa.

No Brasil, Tognetta, Rosário e Avilés (2015) indicam, também, as quatro formas de Desengajamento Moral mais recorrentes entre alunos em situações de bullying. São elas: Culpabilização da Vítima, Comparação Vantajosa, Desumanização e Difusão da Responsabilidade.

Enquanto a Justificativa Moral, a Linguagem Eufemística a Comparação Vantajosa e a Desumanização aparecem de modo fraco em nossos achados, a Atribuição de Culpa, a Difusão de Responsabilidade e o

Deslocamento de Responsabilidade são intensos tanto nas pesquisas citadas que envolvem os estudantes como na nossa envolvendo os professores.

Embora os mecanismos de Desengajamento tenham diferido quando comparados os docentes em formação desta pesquisa com aqueles referidos pela literatura observamos não haver variação quando comparamos os fatores que utilizamos para classificar os desengajamentos: tanto professores quanto alunos fazem uso de F1 (DNM) como de F2 (DSNM), o que evidencia não haver diferenças significativas entre os juízos morais dos mesmos.

Quando analisamos a frequência de Engajamento Moral, também já estudada no contexto estudantil por Tognetta, Rosário e Avilés (2015) e por Tognetta e Rosário (2013), verificamos que houve uma maior adesão a esta forma de juízo do que aos mecanismos de Desengajamento. Analisando-se separadamente cada uma das formas de Engajamento (EAV ou ECS), identificamos que a maior parte aderiu mais significativamente, nas duas histórias (HA e HB), ao ECS do que ao EAV. Isso se evidencia quando percebemos que apenas um participante assinalou todas as formas de Engajamento que conserva o valor, enquanto 19 sujeitos assinalaram todas as formas de ECS.

Os resultados comparados dos Engajamentos e Desengajamentos Morais podem ser observados na tabela nove e o tratamento dado a cada item será apresentado nas tabelas a seguir.

Tabela 09: Itens de Engajamento ou Desengajamento Moral comparados nas HA e HB

Itens de Engajamento ou Desengajamento Moral comparados nas HA e HB		
Mecanismo de desengajamento ou engajamento moral	Item na HA	Item na HB
Engajamento por Adesão ao Valor	02	05
	08	10
	13	14
Engajamento por Convenção Social	05	04
	09	06
	11	12
Desengajamento por Deslocamento de Responsabilidade	03	02
Desengajamento por Comparação Vantajosa	04	13
Desengajamento por Difusão de Responsabilidade	06	10
Desengajamento por Minimização ou Distorção das Consequências	12	08
Desengajamento por Atribuição de Culpa	01	09
Desengajamento por Linguagem Eufemística	07	03
Desengajamento por Desumanização	10	01
Desengajamento por Justificativa Moral	14	07

Reconhecendo os itens que se relacionavam a cada tipo de Engajamento ou Desengajamento Moral, realizamos uma análise de correspondência múltipla, objetivando identificar como as variáveis dispostas em linhas e colunas estão relacionadas, e não somente se a relação existe. Para todas as comparações adotou-se um nível de significância de 5%. Os dados foram obtidos a partir da comparação entre os itens em cada história (HA e HB), utilizando o Teste de McNemar.

5.3.1. Formas de Engajamento Moral comparando os tipos de vitimização

Ao analisarmos as formas de Engajamento Moral por adesão ao valor, fizemos a comparação entre os três itens de cada uma das histórias, totalizando seis itens a serem comparados neste tipo de engajamento. Os resultados são apresentados na tabela 10.

Tabela 10: Tabela Comparativa entre as formas de EAV diante do alvo típico e do alvo provocador

Tabela Comparativa entre as formas de EAV diante do alvo típico e o alvo provocador							
HA2	HB5				Total		Valor-p
	0	%	1	%	Nº	%	
0	74	37	79	39,5	153	76,5	<0,01
1	21	10,5	26	13	47	23,5	
Total	95	47,5	105	52,5	200	100	
HA8	HB10				Total		Valor-p
	0	%	1	%	Nº	%	
0	69	34,5	53	26,5	122	61	0,14
1	43	21,5	35	17,5	78	39	
Total	112	56	88	44	200	100	
HA13	HB14				Total		Valor-p
	0	%	1	%	Nº	%	
0	25	12,5	44	22	69	34,5	0,26
1	31	15,5	100	50	131	65,5	
Total	56	28	144	72	200	100	

Os dados revelam que uma parte significativa da amostragem não adere a este engajamento (37%) na primeira comparação, não assinalando nem o item cinco da HB nem o item dois da HA. Evidenciam, também, que uma

parte importante (39%) reconhece o sofrimento de Paula expresso pelo item cinco da HB (“Falta aos colegas de Paula reconhecer que ela está sofrendo”), mas isso não os leva a reconhecerem, em mesma proporção, o que nos diz o item dois da HA: “Os professores são os principais responsáveis pelo problema”. Apenas 13% aderem a estes EAV nas duas histórias, para um p-Valor $<0,01$ a um nível de significância de $\alpha = 5\%$.

Ademais, correlacionamos estes dados ao estudo de Parente (2015), quando ela destaca, se referindo aos alunos espectadores de bullying, que mesmo eles enxergando a violência como errada, podem permanecer como meros espetadores passivos. Acreditamos, também, ocorrer esta passividade entre docentes quando eles reconhecem o bullying como um problema, mas se engajam, prioritariamente ou exclusivamente, por Convenção Social.

Quando comparamos o item oito da HA (“Todos os alunos, mesmo os que agem mal, têm o mesmo direito de ser bem tratados”) e o item 10 da HB (“É tarefa da escola a educação moral dos alunos, para garantir a convivência respeitosa”), identificamos que não há diferença significativa, tendo uma baixa adesão aos dois itens: 34% não aderiram a nenhuma das alternativas e apenas 17,5% aderiram às duas possíveis. Isso nos mostra que tanto o reconhecimento do respeito como universal como a percepção de que a escola é responsável pela formação moral ainda é baixo entre docentes ($p=0,14$).

Comparando o item 13 da HA (“A escola não deve ignorar que esse é um problema moral”) com o item 14 da HB (“Todos os alunos, mesmo Paula que age mal, têm o mesmo direito de ser bem tratados”), constatamos uma significativa adesão aos dois itens: 50%. Isso mostra que, quando envolve a escola e não a implicação direta dos docentes, temos uma adesão maior ao Engajamento pelo Valor ($p=0,26$).

No que se refere aos Engajamentos por Convenção Social, identificamos uma frequência bem mais significativa do que no EAV, visto que nas três alternativas possíveis tivemos mais de 50% de adesão simultânea nas duas histórias (No EAV tivemos 13%, 17% e 50% na correlação entre as duas histórias). Os dados coletados e correlacionados sobre esta forma de Engajamento Moral serão apresentados na tabela a seguir:

Tabela 11: Tabela Comparativa entre as formas de ECS diante do alvo típico e do alvo provocador

Tabela Comparativa entre as formas de ECS diante do alvo típico e do alvo provocador							
HA5	HB4				Total		Valor-p
	0	%	1	%	Nº	%	
0	8	4	15	7,5	23	11,5	<0,01
1	36	18	141	70,5	177	88,5	
Total	44	22	156	78	200	100	
HA9	HB6				Total		Valor-p
	0	%	1	%	Nº	%	
0	23	11,5	20	10	43	21,5	<0,01
1	62	31	95	47,5	157	78,5	
Total	85	42,5	115	57,5	200	100	
HA11	HB12				Total		Valor-p
	0	%	1	%	Nº	%	
0	21	10,5	30	15	51	25,5	0,57
1	38	19	111	55,5	149	74,5	
Total	59	29,5	141	70,5	200	100	

Quando correlacionado o item cinco da HA (“Algo deve ser feito porque o respeito é essencial”) com o item quatro da HB (“É preciso garantir o respeito entre os alunos; afinal, diz o ditado: respeito é bom e eu gosto!”), encontramos forte adesão entre as formas de engajamento: 78% nas duas histórias. Este resultado nos leva a pensar ser o respeito reconhecido como valor pelos docentes deste estudo. Isso não quer dizer que façam este reconhecimento para todos de modo universal, o que se reconhece analisando o EAV, mas, sim, que o identificam quando se mostra de forma explícita ou estereotipada. Isto se evidencia pelo p-valor <0,01.

Ora, acreditamos que reconhecer o respeito já é um passo importante nas intervenções frente ao bullying, pois apenas quando professores(as) puderem perceber esta violência como um problema moral, identificando os valores que faltam nestas situações, poderão se motivar para agir diante dela. Entretanto, preocupa-nos, ainda, o fato de esse reconhecimento não ser estendido a todos e todas, o que evidencia a necessidade de suporte aos diferentes tipos de alvo.

O item nove da HA (“Jorge não respeita Japinha. Algo tem que ser feito, já que há uma lei que garante o combate ao bullying”) quando correlacionado ao item seis da HB (“Algo deve ser feito, porque esse tipo de comportamento

é intolerável”) também mostrou significativa correlação: 47% (p-valor <0,01) aderem simultaneamente ao ECS nas duas situações, embora a adesão tenha sido maior na HA, na qual há o regulador da Lei (aspecto muito relevante para sujeitos heterônomos).

Vejamos: se pensarmos com Comte-Sponville (2009) – quando afirma que a justiça, como virtude, é o horizonte de todas as outras, sendo ela que busca garantir o respeito à igualdade de direitos, distribuindo a cada um o que lhe pertence – reconhecemos que a legalidade é importante, mas não faz as vezes da justiça. Isso porque, embora cumpram a lei, docentes não conseguem reconhecer o respeito necessário a todos e a cada um, conservando-o autonomamente como um valor moral.

Com relação à frequência dos Engajamentos Morais a que os participantes mais aderiram, tivemos quatro itens como os mais assinalados, sendo todos eles formas de Engajamento por Convenção Social. Os itens com maior adesão são apresentados na tabela 12.

Tabela 12: Engajamentos Morais com maior número de adesão
Engajamentos Morais com maior número de adesão

Tipo de Engajamento Moral	Item do Instrumento	Percentual de Docentes que Assinalou
ECS	05HA	88,5%
ECS	09HA	78,5%
ECS	04HB	78%
ECS	11HA	74,5%

Os dados apresentados também nos chamam atenção para dois fatos: Japinha, ao mesmo tempo em que despertou mais Desengajamento Moral, despertou, também, mais Engajamento Moral dos professores (entre as quatro formas de Engajamento Moral com maior adesão três são da HA). Além disso, as quatro formas de Engajamento Moral mais presentes são todas por ECS, o que é uma forma de se engajar mais próxima do desengajamento do que o Engajamento do tipo EAV.

O mesmo alvo ser objeto de juízos aparentemente contraditórios (engajamento e desengajamento), quando vistos mais a distância, nos revelam um elemento em comum que é a heteronomia. Pessoas heterônomas, então, fazem uso de recursos individualistas para

responsabilizar o alvo (mesmo reconhecendo que ele merece respeito), delegando a ele a tarefa solitária de superar a violência. Com isso, se evidencia a questão já tratada por La Taille (2006) quando destaca a necessidade de conhecimento sobre o que tem que ser feito e, ao mesmo tempo, a vontade de querer fazê-lo. Saber que o respeito é importante é necessário, mas insuficiente para adesão a este valor moral. É necessário que os(as) docentes se comovam com o sofrimento de Japinha e se indignem diante dos maus tratos vividos pelo garoto.

Espera-se, que como docente, haja indignação diante dos maus tratos dos quais são vítimas estudantes em sala de aula, independentemente das formas que utilizam para resolver os conflitos, e, por isso, haja ação direcionada para o enfrentamento do problema. O sentimento de indignação, conforme La Taille (2009) é entendido como reação negativa forte, decorrente da vontade de zelar pelo que é considerado um direito. Por isso, é necessária a conquista da autonomia, pois apenas ela permitirá o reconhecimento de que a dignidade é um direito de todos na escola e fora dela (independentemente da circunstância).

Resumindo: A intensidade do Engajamento Moral por Convenção Social foi estatisticamente maior do que a do Engajamento Moral por Adesão ao Valor, sobretudo nos itens que traziam o respeito de forma generalizada e universal, não tratando das formas de respeito direcionadas exclusivamente aos alvos. Além destas, o item de Engajamento Moral que trazia o aparato da lei também apresentou alta frequência (78,5%), sendo o segundo mais significativo entre todos. Isso nos mostra que ainda há, entre docentes, dificuldade em compreender e conservar o valor moral, o que favorece práticas de Desengajamento Moral.

Ademais, reconhecemos como mais fraca a adesão ao Engajamento Moral por Adesão ao Valor, sobretudo, quando o item deste tipo de engajamento implicava diretamente os docentes em formação. Logo, afirmamos, a partir dos resultados, haver um Engajamento Moral entre docentes prioritariamente por Convenção Social, evidenciando uma heteronomia expressa no fato dos participantes ainda não terem aderido ao respeito como valor moral necessário a todos, conservando-o em suas identidades como central.

5.3.2. Formas de Desengajamento comparando os tipos de vitimização

Embora não tão frequentes como os Engajamentos Morais, as formas de Desengajamento indicam que os docentes também se omitem da ação moral e, quando praticam esta omissão, se exoneram mais diante do alvo típico do que do alvo provocador.

Os DSNM podem ser comparados entre HA e HB, cujos dados estão na tabela 13.

Tabela 13: Tabela Comparativa entre as formas de DSNM diante do alvo típico e do alvo provocador

Comparação entre as formas de DSNM diante do alvo típico e do alvo provocador							
HA3	HB2				Total		Valor-p
	0	%	1	%	Nº	%	
0	26	13	12	6	38	19	<0,01
1	86	43	76	38	162	81	
Total	112	56	88	44	200	100	
HA4	HB13				Total		Valor-p
	0	%	1	%	Nº	%	
0	162	81	21	10,5	183	91,5	0,02
1	12	6	5	2,5	17	8,5	
Total	174	87	26	13	200	100	
HA06	HB1				Total		Valor-p
	0	%	1	%	Nº	%	
0	111	55,5	34	17	145	72,5	0,67
1	36	18	19	9,5	55	27,5	
Total	147	73,5	53	26,5	200	100	
HA06	HB1				Total		Valor-p
	0	%	1	%	Nº	%	
0	181	90,5	10	5	191	95,5	0,03
1	7	3,5	2	1	9	4,5	
Total	188	94	12	6	200	100	

Ao analisarmos a correlação entre os itens que compõem o F2 (DSNM), identificamos que o Deslocamento de Responsabilidade (como já dito no estudo 1) é a forma de Desengajamento mais recorrente quando pensamos nos juízos de docentes diante dos alvos de bullying, independentemente da tipologia do alvo. Isso ocorre, entre outras coisas, por haver uma crença entre

docentes de que a manifestação do bullying é culpa da família e, portanto, responsabilidade dela (SULLIVAN, 2000).

Esse imaginário vai sendo construído no chão da escola e reforçado por conhecimentos do senso comum, amplamente divulgados fora dela. Muitos docentes aprendem sobre bullying através da mídia, como destacou um estudo feito por nós com 17 professores da Educação Básica (GONÇALVES, 2011). O currículo da mídia não tem nenhum caráter impositivo. Chega-se a ele por interesse e deleite, e, assim, adere-se a ele. Ele é responsável por boa parcela de nossos aprendizados sobre o mundo, sobre os outros e sobre nós mesmos (COSTA, 2002).

O que a mídia ensina então sobre bullying na escola e suas possíveis causas? Nos discursos midiáticos é comum encontramos a relação direta entre negligência parental e práticas de bullying. Em 2009, por exemplo, uma das emissoras de televisão de maior audiência noticiou (relatou?) em folhetim do horário nobre relações de bullying numa escola. O enredo defendia que os comportamentos executados por Zeca – autor de bullying – eram consequência exclusiva das atitudes de sua família. Essa acusação tornava-se perceptível no enfoque dado pela trama, que sempre relacionou uma infração do menino aos comportamentos de seus pais, mostrados sempre após os ataques de violência de seu filho, em atitudes altamente permissivas, com valores estéticos se sobrepondo aos morais e com padrões estereotipados (GONÇALVES; ANDRADE, 2011).

Por isso, compreendemos que o Desengajamento Moral docente é, também, um sintoma da cristalização de discursos sociomidiáticos, interferindo nas relações que docentes estabelecem com os discentes e na autopercepção do professor diante do bullying na escola.

Assim, como afirmam Tognetta *et al.* (2013), essa prática de buscar as famílias para queixar-se dos alunos, tão comum nas escolas, torna-se mais do que uma possibilidade de solução conjunta, configurando-se numa prática de responsabilização que, em alguns casos, passa a ser mútua. Desse modo, se a responsabilidade é de outro (neste caso da família), a omissão docente não desperta entre os educadores sentimentos autorreguladores tais como a culpa e a vergonha.

Ora, este cenário precisa ser questionado, pois como destacam Daud e Tognetta (2016), os professores, responsáveis diretos pela educação moral de educandos, precisam tomar consciência do conteúdo moral que falta quando há uma situação de vitimização, para que tenham condições não apenas de saber como intervir, mas, também, de se sentirem engajados moralmente para a superação desta forma de violência. Isso apenas será possível quando docentes romperem esta forma de enxergar o fenômeno do bullying na escola apenas responsabilizando atores externos aos espaços educativos.

Quando analisamos os mecanismos de DNM encontramos em nossos achados o seguinte cenário:

Tabela 14: Tabela Comparativa entre as formas de DNM diante do alvo típico e do alvo provocador

Comparação entre as formas de DNM diante do alvo típico e do alvo provocador							
HA1	HB9				Total		Valor-p
	0	%	1	%	Nº	%	
0	73	36,5	24	12	97	48,5	<0,01
1	54	27	49	24,5	103	51,5	
Total	127	63,5	73	36,5	200	100	
HA10	HB01				Total		Valor-p
	0	%	1	%	Nº	%	
0	172	86	23	11,5	195	97,5	<0,01
1	3	1,5	2	1	5	2,5	
Total	175	87,5	25	12,5	200	100	
HA14	HB07				Total		Valor-p
	0	%	1	%	Nº	%	
0	141	70,5	29	14,5	170	85	0,02
1	19	9,5	11	5,5	30	15	
Total	160	80	40	20	200	100	
HA07	HB3				Total		Valor-p
	0	%	1	%	Nº	%	
0	174	87	10	5	184	92	0,99
1	12	6	4	2	16	8	
Total	186	93	14	7	200	100	

Analisando os dados apresentados, observamos a Atribuição de Culpa como o mecanismo de DMNM mais adotado pelos sujeitos em ambas as histórias, tendo 24,5% dos participantes responsabilizado tanto Japinha

quanto Paula pelos maus tratos vividos. Entretanto, este mecanismo foi levemente mais adotado diante do alvo típico (HA) com 51,5% de adesão, do que diante do alvo provocador (HB) com 36,5%.

Quando analisada a desumanização, expressas no instrumento pelos itens HA10 e HB01, encontramos uma realidade inversa: a da Atribuição de Culpa, com escores baixos nos dois tipos de alvos, mas com uma adesão maior na HB (12,5%) do que na HA (1,5%). Embora a Desumanização tenha tido baixa adesão, destacamos que, do ponto de vista moral, é um dos mecanismos de Desengajamento Moral que evidencia tendências menos desenvolvidas de heteronomia moral e, levando em consideração que estamos investigando Desengajamento Moral entre docentes, não podemos minimizar o fato de termos 12,5% de nossa amostragem retirando a condição humana de seus estudantes.

Analizando os itens referentes à Justificativa Moral, encontramos 5,5% dos sujeitos marcando, simultaneamente, este mecanismo de desengajamento na HA e na HB. Quando comparamos as duas histórias, encontramos este Desengajamento pouco superior diante do alvo provocador (20%) do que do alvo típico (15%). Isso se explica por uma das principais características evidenciadas por Paula (cuspir nos colegas enquanto fala) ser associada, em nossa cultura, a falta de educação, sendo o desengajamento pautado nesta forma de se enxergar a violência. Ademais, a “falta de educação” de Paula é mais do que deselegante é, também, agressiva em suas formas de resolução de conflitos, utilizando de violência física e palavras obscenas para com seus pares.

Quanto ao mecanismo Linguagem Eufemística, encontramos uma baixa adesão em nossa amostra, de modo que 87% dos sujeitos não assinalaram este item na HA nem na HB. Quanto aos que aderiram, tivemos 6% utilizando este mecanismo de desengajamento em relação a Japinha e 5% em relação a Paula.

Isso evidencia que nossa amostra, diferentemente do que apresentam alguns estudos (MARTÍN *et al.*, 2003), não equaciona o bullying às brincadeiras, reconhecendo o desrespeito presente nessa forma de maltrato. Do ponto de vista da formação docente este achado indica um importante caminho a ser percorrido na formação de professores: admitindo que os

docentes não acham que bullying é brincadeira, é urgente sensibilizá-los para agirem diante do desrespeito que eles já percebem existir. Não são suficientes apenas palestras informativas sobre o que é bullying ou como manejá-lo, sendo importante criar momentos de implicação e sensibilização de professores(as).

Resumindo: Mesmo havendo um alto grau de Engajamento Moral em relação ao bullying na escola, identificamos haver, também, formas de Desengajamento Moral que se coadunam com os Engajamentos Estereotipados, evidenciando heteronomia nos julgamentos de professores.

Isso porque o Engajamento Moral mais recorrente foi o do tipo Convenção Social, sendo o mais próximo, do ponto de vista do juízo moral, dos Desengajamentos. Quando analisamos os tipos de desengajamentos Morais mais presentes, constatamos o Deslocamento de Responsabilidade, a Atribuição de Culpa, a Difusão da Responsabilidade e a Justificativa Moral como os mecanismos mais adotados pelos docentes tanto em relação ao alvo típico como em relação ao provocador.

Entretanto, quando analisamos os alvos separadamente, encontramos maior frequência de Desengajamentos Morais diante do alvo típico do que diante do alvo provocador e no mecanismo Deslocamento de Responsabilidade com significativa diferença.

Tais resultados nos levam a pensar que não é exatamente o tipo de alvo que favorece determinados mecanismos de Desengajamento, mas as características pessoais que mobilizam, entre docentes, os mecanismos autoexonerativos, tendo a cultura, portanto, importante impacto nos Desengajamentos Morais adotados.

5.3.3. Formas de engajamento e desengajamento: comparando os fatores diante dos tipos de vitimização

Compreendendo que a pergunta levantada por este segundo estudo demandava conhecer, ainda, a frequência do tipo de raciocínio moral adotado nos Desengajamentos, a fim de identificarmos as diferenças não apenas nos mecanismos utilizados pelos sujeitos, mas, também, na qualidade destas exonerações (negando ou não o valor moral).

Os dados apresentados na tabela 15 nos evidenciam que quanto mais positivas forem as médias, maior é o fator preponderante, ou seja, quanto mais positivo for o número, maior a adesão ao fator. Verificamos, ao agrupar os itens em fatores, que houve uma maior adesão aos Engajamentos por Convenção Social (F3) e menor adesão ao Desengajamento Moral com a Negação do Valor Moral (F1), assim como também foi encontrada na análise isoladas dos itens.

Tabela 15: Engajamento e desengajamento Moral de Docentes diante dos Alvos Típicos e Provocadores de Bullying

Tabela de Análise descritiva dos fatores							
Variáveis	Média	Desvio Padrão	Mínimo	1º Quartil	Mediana	3º Quartil	Máximo
F1 - Desengajamento pela negação do conteúdo moral (geral)	18,56	17,77	0,00	0,00	12,50	25	87,5
F2 - Desengajamento sem a negação do conteúdo moral (geral)	26,81	16,78	0,00	12,50	25,00	37,5	87,5
F3 - Engajamento moral por convenção (geral)	75,45	24,49	0,00	66,67	83,33	100	100
F4 - Engajamento moral pelo princípio (geral)	51,46	25,21	0,00	33,33	50,00	66,67	100

Estes resultados nos mostram que docentes em formação se encontram em fases de heteronomia moral, evidenciada pelos juízos centrados nos estereótipos sociais (todos merecem respeito, mas sem reconhecer isso como sendo válido para, inclusive, os que agem mal) e nas regulações externas, tais como as leis antibullying. Entretanto, analisando a baixa adesão ao F1, cujos mecanismos são os Desengajamentos que negam o valor Moral, reconhecemos que esta heteronomia já mostra tendências mais próximas de uma autonomia, sendo necessária, para esta conquista, a participação em ambientes nos quais a convivência ética seja um valor.

A fim de garantirmos a fidedignidade dos dados, partimos, então, para a aplicação de testes estatísticos. Utilizando o Teste t-Student pareado,

realizamos a comparação entre as duas histórias presentes no instrumento HA (Japinha) e HB (Paula).

Tabela 16: Comparação dos fatores entre as duas histórias

Comparação dos fatores entre as duas histórias								
Variáveis	História	Média	Intervalo de confiança (95%)	Desvio Padrão	Mínimo	Mediana	Máximo	Valor-p*
F1 - Desengajamento pela negação do conteúdo moral (DNM)	HA	18,70		19,04	0,00	25,00	75,00	0,85
	HB	18,42		23,71	0,00	0,00	100,00	
	HA-HB	0,29	-2,66; 3,23					
F2 - Desengajamento sem a negação do conteúdo moral (DSNM)	HA	29,48		18,61	0,00	25,00	75,00	<0,01
	HB	24,14		24,01	0,00	25,00	100,00	
	HA-HB	5,34	2,08; 8,60					
F3 - Engajamento moral por convenção (ECS)	HA	80,66		26,57	0,00	100,00	100,00	<0,01
	HB	70,23		31,63	0,00	66,67	100,00	
	HA-HB	10,43	6,56; 14,31					
F4 - Engajamento moral pelo princípio (EAV)	HA	43,89		29,81	0,00	33,33	100,00	<0,01
	HB	59,03		30,48	0,00	66,67	100,00	
	HA-HB	-15,14	19,16; 11,12					

*Teste t-Pareado.

Comparando as duas histórias (HA e HB), percebemos que houve no F1 (DNM) mecanismos de Desengajamento tanto na HA como na HB, com a diferença percentual sendo baixa entre elas (~1,52%). A partir do teste t-Pareado identificamos uma média positiva (0,29), mas baixa. Isso indica que houve Desengajamento Moral neste fator tanto na HA como na HB, mas a intensidade deles foi maior quando analisadas as histórias isoladamente, ao intervalo de confiança de -2,66 a 3,23 ($\alpha = 0,05$), o que mostra que os dados não tiveram diferenças significativas ($p = 0,85$) ao relacionarmos os itens deste fator na HA e HB.

Isso significa dizer que o fato de um sujeito adotar determinado Desengajamento Moral em uma situação não significa dizer que ele fará uso do mesmo mecanismo em outra, mas sim que o desengajamento em uma

situação favorece o desengajamento em outra, mesmo que a partir da utilização de outros mecanismos possíveis entre aqueles do mesmo fator.

No F2 também percebemos adesão aos mecanismos de Desengajamento Moral (DSNM) tanto na HA como na HB, com a diferença percentual de aproximadamente de 20%. A partir do teste t-Pareado confirmamos uma média positiva (5,34). Isso indica que houve Desengajamento Moral neste fator tanto na HA como na HB, mas a intensidade deles também foi maior quando analisadas as histórias isoladamente, sendo a adesão mais significativa na HA, ao intervalo de confiança de 2,08 a 8,60 ($\alpha = 0,05$). Vale ressaltar que tivemos mais Desengajamento Moral do F2 do que do F1.

Quando analisamos o F3 – Engajamento por Convenção Social – percebemos que foi o fator com maior intensidade, sendo o mais expressivo entre os itens assinalados tanto na HA como na HB, com a diferença percentual de aproximadamente de 14,85%. A partir do teste t-Pareado, confirmamos uma média positiva (10,43). Isso indica que houve ECS neste fator tanto na HA como na HB, mas a intensidade deles também foi maior quando analisadas as histórias isoladamente, sendo a adesão mais significativa na HA, ao intervalo de confiança de 6,56 a 14,31 ($\alpha = 0,05$). Os dados referentes à análise deste fator corroboram os dados dos itens analisados isoladamente no estudo um desta tese, quando afirmamos que os mecanismos de Engajamento Moral por convenção social foram os mais presentes entre os adotados pelos docentes em formação.

No último fator (F4) Engajamento por Adesão ao Valor – percebemos que pela primeira vez houve maior expressividade na HB do que na HA. A partir do teste t-Pareado confirmamos uma média negativa (-15,14), indicando menor adesão ao EAV quando comparadas a HA com a HB, ao intervalo de confiança de 19,16 a 11,12 ($\alpha = 0,05$).

Acreditamos que esse Engajamento por Adesão ao Valor mais expressivo diante do alvo provocador se deve ao fato já discutido nesta tese: as diferenças de Paula são mais evidentes e, por isso, mais reconhecíveis por sujeitos heterônomos.

Por fim, ao compararmos as histórias HA e HB, identificamos diferenças significativas ($p < 0,01$) nos fatores F2, F3, F4. A partir dos dados, evidencia-

se que os participantes são mais engajados moralmente por Convenção Social e mais Desengajados Moralmente sem a negação do valor moral.

Quando comparamos, também, os fatores (F1, F2, F3 e F4), utilizando o Coeficiente de correlação de Spearman (ρ), $n = 200$, encontramos uma correlação moderada entre os F1 e F2 (48%), uma correlação fraca entre F1 e F3 (20%) e fraca, também, entre F2 e F3 (19%) e entre F3 e F4 (27%). Isso nos indica que não há correlação entre as formas de engajamento e desengajamento de forma intensa.

Os dados podem ser lidos na tabela a seguir.

Tabela17: Coeficiente de Correlação entre os fatores

Coeficiente de Correlação entre os fatores			
Fatores	F2	F3	F4 - EAV
F1 – DNM	0,48 (<0,01)	0,20 (<0,01)	0,01 (0,88)
F2 – DSNM		0,19 (<0,01)	0,12 (0,06)
F3 – ECS			0,27 (<0,01)

A correlação fraca entre o cruzamento dos fatores nos leva a levantar duas questões: por que as correlações entre os fatores foram fracas? Em que diferem estes fatores para que o sujeito não os relacione em suas formas de juízo moral?

Compreendendo que as respostas aos questionamentos levantados podem ser construídas a partir da teoria do Desenvolvimento Moral piagetano, por acreditarmos que os Engajamentos e Desengajamentos Morais apresentam tendências de heteronomia ou autonomia, justifica-se a correlação moderada entre F1 e F2 por serem ambas ainda formas heterônomas de juízo moral. E interessante, à luz da epistemologia genética piagetiana é possível entender a baixa correção entre F3 e F4: ainda que no primeiro existam formas de engajamento moral, elas tendem à convenção social e não ao princípio em jogo como no último fator. São, portanto, diferentes. Isso significa que nossos resultados, sustentados pela psicologia genética, estão de acordo com ela.

Assim, como já prevemos anteriormente, compreendendo a necessidade de aprofundamento desta análise, foram construídos níveis de moralidade, a

partir da análise da qualidade de cada um dos fatores. Este trabalho será feito no estudo 3 desta tese.

Resumindo: Quando comparamos as formas de Engajamento e Desengajamento Moral diante dos alvos típicos e provocadores, encontramos uma alta adesão pelos docentes em formação ao Engajamento Moral por Convenção Social e duas formas expressivas de Desengajamento Moral, sendo elas Deslocamento de Responsabilidade (DSNM) e Atribuição de Culpa (DNM).

Considerando, portanto, as variáveis “alvo típico” e “alvo provocador” não encontramos diferenças significativas quanto às existências de engajamentos e desengajamentos morais, embora tenhamos encontrado diferenças relacionadas à frequência em distintas categorias. Encontramos mais formas de engajamento e também de desengajamento Moral diante do alvo típico do que em relação ao alvo provocador. Apenas os mecanismos de Desengajamento Justificativa Moral e Desumanização foram mais evidentes em relação ao alvo provocador.

Contudo, se reconhecemos que a construção da identidade moral de um sujeito não é fixa, percebemos que não encontraríamos puramente tanto categorias de desengajamento ou de engajamento moral visto a natureza humana ser assim imperfeita, pareceu-nos necessária a reorganização dessas categorias.

Desse modo, para responder à pergunta da pesquisa: **Como docentes em formação se engajam ou desengajam moralmente diante de situações de bullying nas quais os alvos assumem posturas típicas em comparação com aquelas em que os alvos assumem posturas provocadoras?** – podemos dizer que são utilizadas, predominantemente, formas de Desengajamento Moral do F2 e de Engajamento Moral do F3. Tais resultados denotam claramente a postura desengajada ou engajada apenas por convenção social a ambos os casos de vitimização.

5.4. Estudo 3 – As formas de Engajamento e Desengajamento Moral dos Professores em Formação e os níveis de desenvolvimento moral

As formas como docentes avaliam o bullying muito nos interessam, em função de acreditarmos que, além de serem influenciados pelo meio, os sujeitos também agem sobre ele, a partir de mecanismos de autorregulação. Desse modo, as formas de agir ou omitir-se diante desta violência sofrem influência da auto-observação, julgamento e autorreação que se fazem sobre o fenômeno, adotando formas de Engajamento ou Desengajamento Moral.

A autorregulação, então, sofre influência dos valores incorporados à personalidade dos sujeitos, guiando suas ações e critérios de orientação. Com isso, é possível compreender que a adesão aos valores se dá, também, por influências histórico-culturais, de modo que determinadas pessoas inseridas em determinadas culturas possam eleger valores que diferem de outras. Assim, compreendemos que entre docentes há valores compartilhados, influenciados, também, pelas marcas da cultura escolar.

Com isso afirmamos que os Desengajamentos e Engajamentos Morais não são formas fixas de raciocínio moral que se aplicam para todas as instâncias da vida do sujeito, mas, sim, mecanismos que, situados num momento específico, diminuem ou aumentam o reconhecimento do bullying como um problema moral, fato que lhes possibilita ou impede a adoção de ações em favor de sua superação.

Além disso, acreditamos que tais formas de justificativas morais – engajadas ou desengajadas – além de situadas em um contexto específico, são orientadas por valores e princípios expressos via tais julgamentos. Nesse sentido, acreditamos ser possível entender, através das formas dos sujeitos se engajarem ou não moralmente, níveis de Desenvolvimento Moral dos mesmos, compreendendo tal correlação ao destacarmos que Piaget (1994), ao estudar a moralidade, se centrou sobre os juízos morais e não nas ações morais (embora seus achados de pesquisa não neguem a relação entre juízo moral e ação moral).

Diante de tal reflexão, nos indagamos sobre as formas de se analisar o fenômeno do bullying na escola: **o que as formas de engajamento e**

desengajamento dos(as) educadores(as) indicam em termos de desenvolvimento moral?

Sobre a moralidade, Vinha (2000, p.35) destaca que ela “está inserida no aspecto social, pois se refere sempre a uma situação interativa, isto é, o sujeito em relação ao outro”. Nesse sentido, estudamos a moralidade docente a partir das formas como educadores(as) percebem o sofrimento de alunos(as) em situação de vitimização entre pares, analisando as formas como interpretam o fenômeno e as possíveis influências do tipo de alvo em seus julgamentos morais, expressos via Engajamento ou Desengajamento Moral.

Assim, se já foi possível analisar as formas de engajamento e desengajamento moral dos sujeitos, agora passaremos a apresentar os níveis de desenvolvimento moral que elas indicam, buscando compreender os mecanismos autorreguladores de docentes e suas representações sobre as práticas de bullying.

Ademais, perguntamo-nos, ainda, se as formas de Engajamento e Desengajamento Moral de docentes diferiam em função da experiência docente, evidenciando tendências de moralidade. Desta indagação surgiu, também, o objetivo: **verificar possíveis diferenças entre os níveis de Desenvolvimento Moral de estudantes de Pedagogia que já atuam no magistério e os que ainda não lecionam, a partir das formas como se engajam e desengajam moralmente diante de situações hipotéticas de bullying.**

Portanto, interessou-nos, neste terceiro estudo, também analisar como docentes em formação julgam moralmente o bullying na escola – com maior ou menor tendência de autonomia – e relacionar tais julgamentos às maneiras Engajadas e Desengajadas por meio das quais lidam com esta violência (sobretudo conhecendo se há diferença em função do tipo de alvo). Para isso, associamos as formas de Engajamento e Desengajamento Moral aos Níveis de Desenvolvimento Moral que evidenciam. Interessou-nos, ainda, analisar possíveis diferenças entre estudantes em formação que já exercem a docência e aqueles que não atuam ainda em sala de aula.

Acreditamos que quanto mais engajados estiverem os(as) que educam, mais terão condições de realizar intervenções eficazes diante do problema,

favorecendo sua superação. Mas, para isso, e levando em consideração ser a superação do bullying na escola somente possível via uma educação moral que reconheça a convivência como valor, defendemos que níveis mais evoluídos de Engajamento estão relacionados à conquista de tendências de autonomia moral por parte dos professores.

Conforme já demonstrado, para atingir tais objetivos criamos Níveis de Desenvolvimento Moral, inspirados na teoria piagetiana e estabelecidos a partir dos fatores criados por esta pesquisa (ver neste capítulo sessão 5.3).

O Nível Um de desenvolvimento (N1) corresponde aos sujeitos que assinalaram apenas formas de Desengajamento (F1 e F2) e, com isso, evidenciaram não reconhecer o bullying como um problema moral. Portanto, este nível indica tendências mais primárias de heteronomia, sendo um nível autointeressado, que não reconhece o valor moral chegando a negá-lo. Isso serve, então, a resolução do problema sem implicação direta do sujeito.

O Nível Dois (N2) corresponde aos sujeitos que assinalaram as duas formas de desengajamento (F1 e F2) e a forma de Engajamento Moral por convenção (F3). Desse modo, ao reconhecerem o bullying como desrespeito, mesmo que isso seja feito por Convenção Social, acreditamos que já possuem tendências mais evoluídas de heteronomia se comparados ao N1.

O Nível Três (N3) corresponde aos sujeitos que assinalaram alternativas de F2 e F3 e F4, ou seja, àqueles que não negaram valor moral ao se desengajar e, ao mesmo tempo, se engajaram tanto por Convenção Social como por Adesão ao Valor. Desse modo, enxergamos, neste nível, uma tendência ainda mais evoluída de juízo moral, por não negar o contravalor presente no bullying (desrespeito) e, ao mesmo tempo, se engajar conservando valores como, por exemplo, a justiça.

Por fim, o Nível Quatro (N4) corresponde ao grupo que assinalou exclusivamente formas de Engajamento Moral (F3 e F4), e, com isso, não recorreu aos mecanismos autoexoneradores para julgar o bullying, conservando os valores morais. Desse modo, este é o grupo e o nível que, para nós, indicaria tendências de autonomia moral, pois há sujeitos que já conservam e aderem ao princípio moral.

Partindo de uma perspectiva piagetiana, cuja tese defende que o desenvolvimento “é uma equilibrção progressiva, uma passagem contínua

de um estado de menor equilíbrio para um estágio de equilíbrio superior” (PIAGET, 1998, p. 13), corroboramos o fato de o desenvolvimento moral ocorrer sempre por uma integração de estágios. Desse modo, entre os quatro níveis por nós descritos há uma progressão quanto à conservação da moral, de modo que N1, N2 e N3, embora indiquem tendências de heteronomia, possuem uma gradação quanto ao conteúdo moral em jogo, expressa via tipos de Desengajamento que negam ou não o conteúdo moral e Engajamento Moral por Convenção Social ou Adesão ao Valor. O nível quatro, em nossa caracterização, seria o único capaz de indicar tendências de autonomia moral por conservar o valor moral independentemente do contexto ou dos reguladores externos e justificá-los a partir dos princípios que estão por trás das respostas.

Assim, quanto mais o sujeito se desenvolve moralmente, menos desengajado espera-se que ele seja e, ao mesmo tempo, adote mais mecanismos de engajamento moral na interpretação de fenômenos cotidianos. Entretanto, sendo impossível o sujeito abandonar totalmente o Desengajamento e adotar, imediatamente, apenas formas de Engajamento Moral, acreditamos que há uma superação progressiva de etapas as quais podem ser compreendidas pela figura 03 a seguir:

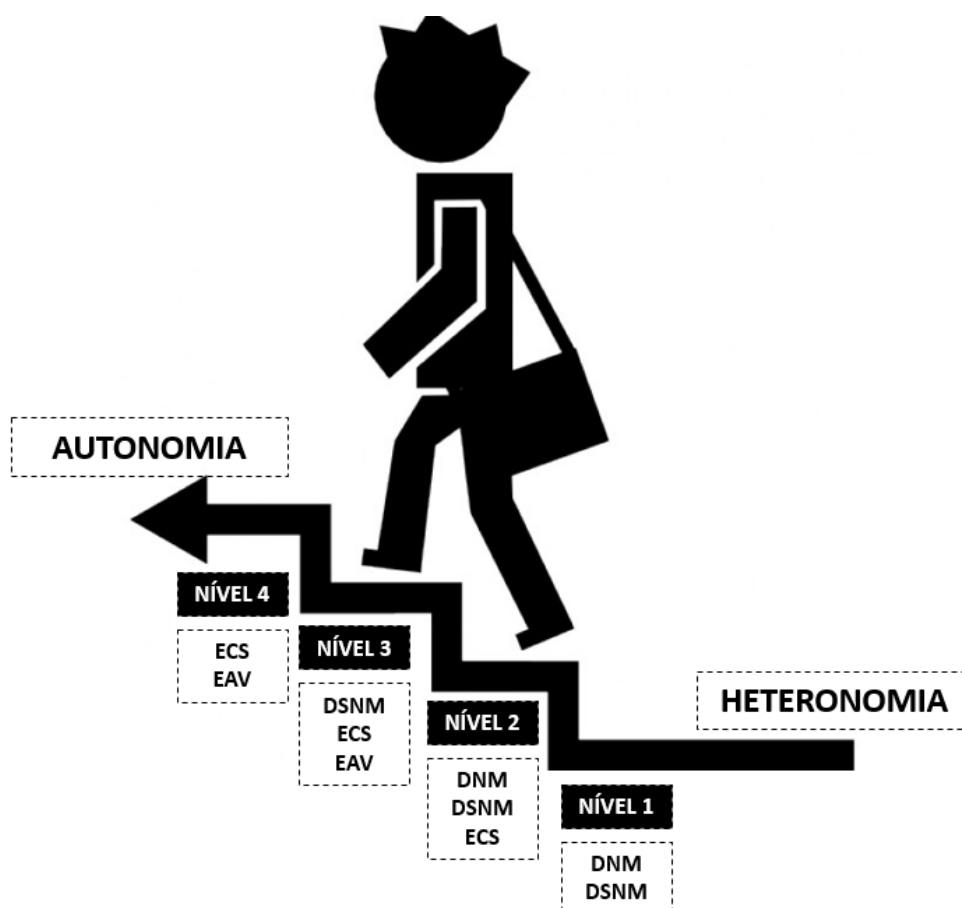


Figura 03: Esquema de Níveis de Desenvolvimento Moral

Vale destacar, ainda, que os níveis de Desenvolvimento Moral aqui propostos, assim como as tendências do Desenvolvimento Moral em Piaget indicam diferenças qualitativas no pensamento e maneiras predominantes de conceber e julgar os dilemas morais, neste caso, as situações de bullying envolvendo alvo típico e provocador. Além disso, do modo como foram organizados (ainda destacando a formas de organização do desenvolvimento moral piagetiano) se integram hierarquicamente, de modo que o juízo correspondente a um nível mais evoluído incorpora e integra o nível inferior.

Vamos então, aos resultados encontrados.

Para tratamento destes dados, realizamos uma Análise de Correspondência, técnica exploratória multivariada de simplificação da estrutura da variabilidade de dados, que se utiliza de variáveis categóricas dispostas em tabelas de contingência, levando em conta medidas de correspondência entre as linhas e colunas da matriz de dados. É um método para determinação de um sistema de associação entre os elementos de duas ou mais variáveis, buscando explicar a estrutura de associação dos fatores

em questão. Assim, foram construídos gráficos com os componentes principais das linhas e das colunas, permitindo a visualização da relação entre os conjuntos, em que a proximidade dos pontos referentes à linha e a coluna indicam associação e o distanciamento de uma repulsão (ver figura 04 na próxima sessão).

O processo gráfico gera, inicialmente, uma nuvem de pontos contidos em um espaço multidimensional que torna praticamente impossível a análise visual das relações. No entanto, esta nuvem pode ser projetada em planos escolhidos pela sua capacidade de representar o mais fielmente as distâncias originais dos pontos. Para isso, relacionamos os níveis de desenvolvimento moral estabelecidos (N1, N2, N3, N4), em função do grupo de sujeitos de nossa amostragem: professores em formação que atuam e não atuam no magistério. Ademais, os dados foram correlacionados e, também, tratados separadamente em cada uma das histórias (HA e HB), reconhecendo diferença entre os tipos de alvo: típico ou provocador.

Nos planos, os pontos se distribuem naturalmente segundo a representatividade dos mesmos, de acordo com o valor dos perfis, linha ou coluna, que representam no conjunto de dados. Desta forma, pontos consequentes de perfis semelhantes se localizam mais próximos no plano do que pontos advindos de perfis com características discrepantes: esse fato faz com que a Análise de Correspondência desvende modelos de associações entre as variáveis em estudo e suas respectivas categorias. Para este conjunto de dados obtivemos uma explicação de apenas 38,31% em duas componentes principais. A proximidade dos dados no gráfico indica uma associação dos mesmos. Sendo assim, percebe-se que o grupo de professores(as) em formação que não atuam no magistério (na tabela ilustrado como aluno) está associado ao nível 3 das histórias A e B e os professores(as) em formação que já lecionam (na tabela ilustrado como aluno em exercício), se associam ao nível 2 nas duas histórias. Os níveis de desenvolvimento Moral serão melhor trabalhados a seguir.

5.4.1. Os níveis de desenvolvimento moral e os juízos morais diante das situações de bullying

Ao analisarmos os dados reconhecemos que nossa amostragem, do ponto de vista do Desenvolvimento Moral, é predominantemente heterônoma, embora não esteja em níveis menos desenvolvidos desta tendência moral (a adesão ao N1 foi bastante pequena). Diante dos alvos típicos e provocadores de bullying, encontramos frequências de julgamentos distintas, mas seguindo as mesmas qualidades em níveis de juízo moral em ambas as histórias. Este cenário pode ser observado na Tabela 18 a seguir.

Tabela 18: Indicação da frequência em cada Nível de Desenvolvimento Moral na HA e HB

Indicação da frequência em cada Nível de Desenvolvimento Moral na HA e HB		
Grupo (HA)	Nº de sujeitos	%
Nível 1	3	1,50
Nível 2	128	64,00
Nível 3	52	26,00
Nível 4	17	8,50
Grupo (HB)	Nº de sujeitos	%
Nível 1	2	1,00
Nível 2	93	46,50
Nível 3	47	23,50
Nível 4	58	29,00

Ao analisarmos os dados percebemos que, pela frequência com que aderem aos mecanismos de Engajamento Moral e Desengajamento Moral, os docentes em formação se mostram, predominantemente, nos níveis 2 e 3 do Desenvolvimento Moral, quando comparadas as histórias de forma correlacionadas.

Quando analisadas as histórias isoladamente, percebemos que diante do alvo típico há uma predominância no N2 e N3 e uma fraquíssima adesão aos N1 e N4. Isso nos indica que mesmo os docentes não sendo completamente desengajados diante da história de Japinha, o que seria registrado pela adesão ao N1, eles terminam apresentando dificuldades em conservar o valor e se Engajar por Adesão ao Valor (apena 8,5% estão neste nível).

Desse modo, a maior parte da amostragem, diante do alvo típico, encontra-se no nível 2 (64%), adotando mecanismos de DSNM⁶⁷, DNM e ECS. Com isso, reconhece-se que embora possam identificar o desrespeito que compõe o bullying, ainda julgam esta violência como possível de acontecer e adotam mecanismos de Desengajamento Moral que justificam a pouca ação docente diante deste fenômeno.

O segundo nível de Moral mais presente diante do alvo típico foi o N3 (26%) que se refere ao grupo de professores em formação que assinalou alternativas de DNM, ECS e EAV⁶⁸. Identificamos evolução moral neste nível em função de não haver mais formas de Desengajamento Moral que negam o conteúdo moral e, além disso, já existirem formas de Engajamento Moral por adesão ao valor. Assim, mesmo ainda representando tendências de heteronomia, acreditamos que os sujeitos do N3 estão mais próximos da desejada autonomia moral. Vale ressaltar, entretanto, que este grupo não foi predominante, correspondendo a mais ou menos 40% do N2.

Quando analisado o nível de Desenvolvimento Moral diante do alvo Provocador encontramos o mesmo cenário: a maior parte da amostragem encontra-se no Nível 2 (embora haja maior adesão aos outros níveis se comparado com o alvo típico). Vale ressaltar algo que nos chamou atenção: quando analisamos o N4, cujos mecanismos adotados são todos de Engajamento Moral (ECS e EAV), encontramos uma diferença três vezes superior ao número de sujeitos na HB quando comparado com a HA. Isso indica que embora o N4 tenha sido baixo diante das duas histórias ainda foi bem mais expressivo diante do Alvo Provocador.

Havendo significativamente mais leis que discutem a necessidade de se acolher as diferenças na escola (tais como leis que defendem a inclusão, a educação das relações étnico-raciais, entre outras) do que leis que defendam a necessidade de respeito à condição humana, independentemente de suas diferenças, não é de se estranhar um nível de juízo moral mais evoluído diante de Paula, que transparece suas diferenças, do que diante de Japinha

⁶⁷ DNM – Desengajamento Moral pela Negação do conteúdo Moral; DSNM – Desengajamento Moral Sem a Negação do conteúdo Moral; ECS – Engajamento Moral por Convenção Social.

⁶⁸ EAV – Engajamento Moral pela Adesão ao Valor Moral.

que, em tese, encontra-se muito mais em situação de paridade diante dos julgamentos heterônomos.

Ora, Torres (2005) nos chama a atenção para o fato de docentes se encontrarem, prioritariamente no estágio III do Desenvolvimento Moral de Kohlberg, que seria, justamente, um estágio marcado pela boa conduta que agrada aos outros e que assume uma postura muito mais estereotipada. Foram estes também os dados que encontramos em nossa amostragem e que evidenciam, muito mais, um Engajamento por Convenção Social (conferir o primeiro estudo) e o Desengajamento sem a negação do conteúdo moral.

Percebe-se, ainda, que o bullying na escola foi analisado pelos participantes a partir de discursos já definidos e incorporados ao universo docente, tais como o item cinco da HA em nosso instrumento de pesquisa (“algo deve ser feito porque o respeito é essencial”), que foi a alternativa mais assinalada entre os 28 itens disponíveis, tendo 88,5% de adesão.

Mesmo que ainda no campo das ideias, todos são favoráveis ao respeito generalizado, sobretudo quando vinculado às ações de combate ao preconceito racial. Em primeiro lugar, por haver uma crença de que o sujeito alvo do preconceito não pode mudar sua condição. Segundo, porque há amplo avanço na literatura e na legislação nesse âmbito, inseridas, inclusive, na formação de professores⁶⁹. Desse modo, sendo Paula um alvo com diferenças mais visíveis, foi possível reconhecer uma empatia mais evidente para com ela, o que não ocorreu diante de Japinha. Sim, sujeitos heterônomos, por não conseguirem ainda agir regulados por princípios morais, o que ocorre em tendências de autonomia, terminam por pautar suas ações em função das circunstâncias e das normas legais.

Este cenário também foi identificado em um estudo realizado por Tavares *et al.* (2016), no qual estudaram a adesão de estudantes e professores aos valores morais (justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática). Os pesquisadores afirmaram, a partir dos achados obtidos com 667 docentes, que a totalidade da amostragem (100%) encontra-se aderindo

⁶⁹ Diferentemente da Educação Moral, temas ligados a luta contra o preconceito já fazem parte das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores, inclusive, com disciplinas obrigatórias aos currículos de licenciatura.

ao respeito numa perspectiva sociocêntrica⁷⁰, ou seja, relativizada e em função de normas e reguladores externos não aplicados a todos.

Além disso, os autores do estudo supracitado prosseguem destacando que a justiça foi o valor moral com maior dificuldade de adesão entre os professores, mostrando-nos que as formas de desengajamento moral adotadas pelos participantes desta tese podem estar ancoradas em suas incapacidades de julgar como injusta uma prática de bullying na escola para toda e qualquer pessoa, inclusive para os que agem mal (rever resultados do estudo um desta tese, pelo qual se evidenciou a dificuldade dos docentes em aderirem ao engajamento moral que afirmava que todos mereciam respeito, inclusive os que agem mal).

Desse modo, os dados nos revelam algo muito preocupante: há poucas evidências de autonomia moral entre professores em formação participantes desta pesquisa. Este cenário indica, então, a dificuldade de se construir ações de educação moral na escola que, efetivamente, garantam a conquista da autonomia entre os estudantes, pois são os professores e a professoras os responsáveis pela construção de ambientes sociomorais na escola.

Esta ausência de autonomia se evidencia, também, quando correlacionadas as duas histórias.

Tabela 19: Correlação entre os Níveis de Desenvolvimento Moral

Correlação entre os Níveis de Desenvolvimento Moral						
Grupo (HA)	Grupo (HB)				Total	Valor-p
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4		
Nível 1	0 (0%)	2 (1%)	1 (0,5%)	0 (0%)	3 (1,5%)	<0,01
Nível 2	1 (0,5%)	73 (36,5%)	28 (14%)	26 (13%)	128 (64%)	
Nível 3	1 (0,5%)	17 (8,5%)	15 (7,5%)	19 (9,5%)	52 (26%)	
Nível 4	0 (0%)	1 (0,5%)	3 (1,5%)	13 (6,5%)	17 (8,5%)	
Total	2 (1%)	93 (46,5%)	47 (23,5%)	58 (29%)	200 (100%)	

A correlação dos dados nos mostra que nenhum docente se encontra no N1, que agrupa as formas mais imaturas do ponto de vista moral, fazendo

⁷⁰ Kohlberg (1992) descreve três possibilidades de adesão aos valores: I – Perspectiva individualista, que seria aquela centrada no próprio sujeito; II – Perspectiva Sociocêntrica, centrada nas relações grupais, familiares e nas regras convencionais; III – Perspectiva Moral centrada nos acordos estabelecidos mutuamente e na justiça.

uso, apenas, de mecanismos de Desengajamento Moral. Em contrapartida, os dados nos mostram, também, que apenas 6,5% da amostragem se encontram no N4, o nível mais evoluído de moralidade, evidenciado pela incorporação dos valores morais às representações de si.

Quando analisados os outros Níveis de Desenvolvimento Moral, observamos que 64% da amostragem encontram-se situados nas correlações estabelecidas com o N2, sendo 36,5% referentes ao N2 em ambas as situações de vitimização (HA e HB).

Desse modo, reconhecemos que as formas de Engajamento e Desengajamento Moral adotadas pelos sujeitos evidenciam um juízo heterônomo, de modo que se desengajam sem negar o conteúdo moral (DSNM), negando o conteúdo moral (DNM) e engajam-se pela Convenção Social (ECS).

Resumindo: em resposta ao questionamento sobre **o que as formas de engajamento e desengajamento dos(as) educadores(as) indicam em termos de desenvolvimento moral**, esta se evidencia numa heteronomia moral caracterizada pela forma estereotipada como os docentes em formação julgam as práticas de bullying na escola e pelas suas dificuldades em aderirem aos valores de respeito e justiça em seus engajamentos morais.

Ademais, os dados revelam ser insuficiente apenas reconhecer o respeito como necessário a todos, não garantindo, com isso, formas de Engajamento Moral por adesão ao Valor (EAV) diante do problema e nem, tampouco, levando sujeitos a abandonarem seus mecanismos de Desengajamento Moral.

Por isso, é urgente que as formações de professores se configurem, também, em espaços cooperativos, a fim de que professores e professoras em formação tenham a oportunidade de evoluir em seus juízos morais, incorporando valores imprescindíveis a uma convivência ética às suas personalidades.

Entretanto, uma questão ainda precisa ser respondida: **há diferenças nos níveis de Desenvolvimento Moral de professores que já atuam no magistério em relação àqueles que ainda não atuam?** Para responder ao questionamento analisemos os dados a seguir.

5.4.2. Os níveis de desenvolvimento moral e as diferenças entre professores em formação que já atuam no magistério em comparação àqueles que ainda não lecionam

Observamos, a partir de nossos achados, que a maior parte de nossa amostragem se encontra em fases de heteronomia moral (em nossos níveis seriam o N1, N2 e N3, visto que o N4 seria, para nós, tendências de autonomia). Entretanto, nos interessa conhecer possíveis diferenças entre os níveis de desenvolvimento dos professores em formação que já lecionam daqueles que ainda não atuam em sala de aula.

Por isso, organizamos os dados a partir do estabelecimento de quatro grupos bem definidos (N1, N2, N3 e N4) que podem ser localizados na figura 04 (Coordenadas dos níveis de Desenvolvimento Moral em relação às respostas dos docentes em formação nas HA e HB).

Os dados revelam que os grupos são similares (tanto em HA como em HB), o que se confirma pela proximidade com que os pontos estão dispostos na relação entre as dimensões 1 e 2. Este cenário reforça os resultados obtidos no Estudo 2 desta tese, quando afirmamos que a diferença entre os tipos de alvo (típico ou provocador) não interfere, significativamente, na adoção e variação dos tipos de mecanismos de Engajamento e Desengajamento, mas, sim, as características pessoais dos alvos e o contexto de vitimização; contudo, como explicitaremos à frente nas considerações finais, essa hipótese ainda precisa ser melhor explorada em futuros estudos.

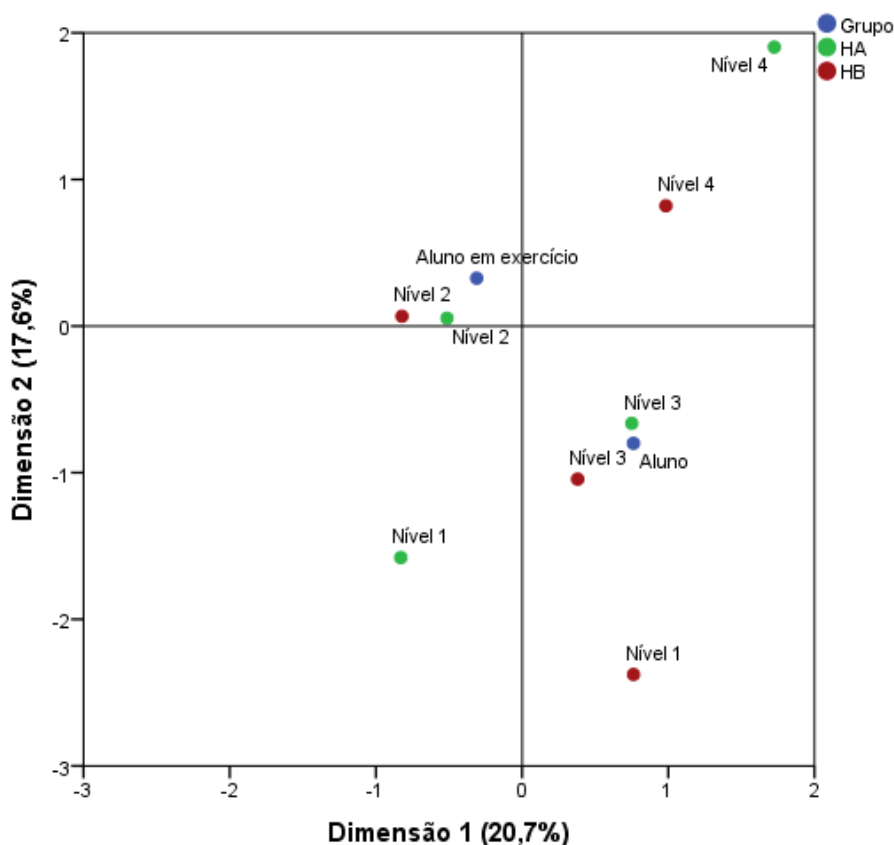


Figura 04: Coordenadas dos níveis de Desenvolvimento Moral em relação às respostas dos docentes em formação nas HA e HB

Para organização dos dados, estabelecemos duas categorias de análise, as quais foram: aluno em exercício (sendo os professores em formação que possuem experiência docente) e aluno (sendo os professores em formação que ainda não atuam em sala de aula).

Fazendo a leitura do gráfico, observamos maior similaridade entre as respostas do nível 2, de modo que tanto em HA como em HB os alunos em exercício estiveram mais representados pelo N2. Ou seja, os alunos em exercício se apresentaram diante das situações de bullying na escola utilizando formas de DNM, DSNM e ECS.

Isso indica, então, que os juízos morais de docentes em formação já atuantes não tendem a recorrer ao engajamento moral que adere ao valor moral (EAV), fazendo uso, apenas, das duas formas de Desengajamento Moral e do Engajamento Moral por Convenção Social.

Ademais, o fato do N2 se encontrar mais próxima à bissetriz dos quadrantes indica que os dados referentes a este nível são os de maior

intensidade, confirmando os dados apresentados nas tabelas 18 e 19, que trazem maior frequência deste Nível de Desenvolvimento Moral entre os participantes desta pesquisa. O segundo nível de desenvolvimento mais próximo à bissetriz dos quadrantes foi o N3, indicando ser o segundo nível o de maior intensidade. Os N1 e N4, por estarem nas partes mais extremas, revelam menor número de participantes nestes níveis.

Quanto às categorias estabelecidas (aluno em formação e aluno), os dados analisados evidenciam os sujeitos da categoria aluno possuindo mais proximidade do N3, apontando serem, do ponto vista moral, mais desenvolvidos do que quem já leciona, pois adotam, em seus juízos morais, formas de DSNM, ECS, EAV.

Isso indica, então, que os juízos morais de docentes em formação que não lecionam, embora ainda heterônomos, são mais evoluídos do que dos sujeitos que possuem experiência docente, pois não recorrem mais aos Desengajamentos Morais que negam o valor moral (DNM), e, ao mesmo tempo, fazem uso dos Engajamentos que Aderem ao Valor Moral (EAV), tanto diante de alvos típicos como diante de alvos provocadores de bullying na escola.

Ora, este dado foi, para nós, uma surpresa, contrariando nossa hipótese inicial de que a aproximação com a escola favoreceria mais o engajamento moral entre professores(as) que, diante dos sofrimentos reais vividos pelos(as) estudantes poderiam experimentar a empatia, indignação e compaixão.

Analisando os dados e correlacionando os três estudos aqui realizados, podemos levantar a hipótese segundo a qual há uma cultura escolar em nosso país, favorecedora do Desengajamento Moral de docentes, à medida que fortalece discursos que culpam exclusivamente as famílias pelo problema de convivência nas escolas e, por isso, atribui a superação das questões ligadas ao bullying aos pais e responsáveis.

Então, mesmo que haja, nas formações iniciais de professores oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior, ações de formação para convivência ética e gestão dos conflitos isso se configurará como estratégias insuficientes, visto que, imersos na escola, professores(as) são tomados

pelos valores internos à cultura escolar, incorporando tais formas de pensar e julgar às suas formas de engajar-se ou não.

Assim, é preciso que docentes possam construir em suas formações continuadas e iniciais conhecimentos sobre desenvolvimento humano, neste caso pensando, também, o desenvolvimento moral, para que reconheçam a necessidade de olhar para este problema, enxergando os valores que eles evidenciam e não os problemas que trazem. Infelizmente, professores e professoras pouco conhecem sobre teorias científicas acerca do Desenvolvimento Moral (VINHA, 2000) e, ao chegarem à escola, atuam diante do problema pautados em conhecimentos do senso comum e dos discursos generalizados. Estas formas de “resolução de conflito” se baseiam, então, em punições ou terceirizações da situação, estratégias que alimentam a heteronomia dos alunos(as) (e de docentes também), dificultando o estabelecimento de um ambiente sociomoral cooperativo capaz de contribuir para superação do bullying na escola.

Neste desconhecimento, há poucas chances de que docentes cheguem aos espaços educativos e possam questionar o lugar dos conflitos na formação dos educandos, reconhecendo as oportunidades de se trabalhar a educação moral. Sem isso, findam por tentar acabar com os conflitos usando ações punitivas e arbitrárias, que se justificam pelas suas formas desengajadas de lerem os conflitos.

Tal cenário pode ser bem ilustrado na análise do gráfico apresentado (figura 04), no qual percebemos na primeira dimensão da figura uma baixa correlação entre os N3 e N4, embora o eixo 2 explique apenas 17,6% de informação de partida, separando a vertente nível 4 (de coordenadas +1,7244 e +0,9834, nas histórias A e B respectivamente) da vertente de nível 3 (+0,7498 e + 0,3798 nas HA e HB respectivamente).

Isso significa dizer: não há indícios de que sujeitos cujas respostas expressem N3 se correlacionem ao N4. Esse cenário, como destacado, se justifica pelas diferenças que caracterizam os níveis, sendo N3 com tendências de heteronomia e N4 de autonomia moral.

Ainda na primeira dimensão da figura percebemos ausência de correlação entre os níveis, enxergando o N2 (de coordenadas -0,5141 HA e -0,8217 HB respectivamente) da vertente de N1 (-0,8336 e + 0,7633 nas HA e

HB respectivamente)⁷¹ de modo oposto com N1 disperso, indicando, pela Análise de Componentes Principais, evidências de que as duas vertentes menos correlacionáveis entre si foram N2 e N1 neste eixo. Vale destacar: N1 foi o nível mais disperso, de sorte a identificarmos baixa similaridade entre os resultados na HA e HB. Tal realidade pode ser observada na tabela 19, na qual constatamos estar a menor correlação entre os Níveis de Desenvolvimento Moral em N1.

Com isso, destacamos ter havido uma maior adesão aos fatores mais evoluídos moralmente pelos estudantes que ainda não atuam no magistério.

Tal indicativo sugere, então, que além de repensar a formação docente para construção de outras formas de relacionamento na escola é preciso, também, dar condições para que educadoras e educadores possam questionar a cultura escolar que contribui e alimenta as diversas formas de Desengajamento Moral.

Em resumo: Os sujeitos participantes de nossa pesquisa indicaram, do ponto de vista do Desenvolvimento Moral, que se encontram em tendências de heteronomia, adotando formas de Desengajamento Moral (DSNM e DNM) e Engajamento por Convenção Social.

Isso indica que nos níveis por nós estabelecidos os sujeitos se encontram, predominantemente, nos Níveis 2 e 3 do Desenvolvimento Moral, fazendo uso de mecanismos de Desengajamento Moral que negam o valor, mecanismos que não negam o valor e mecanismos de Engajamento por Convenção Social.

Comparados os alunos em exercício com aqueles não atuantes em sala de aula, identificamos entre os sujeitos sem o exercício da docência níveis mais desenvolvidos de moral se comparados com aqueles que já estão nas escolas. Isso indica como a cultura escolar desfavorece ações de engajamento diante do bullying e, ao mesmo tempo, contribui para que professores e professoras cristalizem juízos que favorecem o Desengajamento Moral.

Portanto, o modelo que foi validado estatisticamente responde à pergunta **o que as formas de engajamento e desengajamento dos(as)**

⁷¹ Ver Apêndice D.

educadores(as) indicam em termos de desenvolvimento moral?, à medida que nos evidencia a heteronomia presente nos julgamentos morais de professores em formação, ressaltando a dificuldade que eles possuem em se engajarem moralmente a partir da adesão ao valor e, ao mesmo tempo, a frequência com que se Desengajam sem a negação do valor moral e com sua negação.

O estudo responde, também, à questão referente **às formas de Engajamento e Desengajamento Moral e as diferenças em função da experiência docente**, destacando serem os participantes sem experiência docente (o grupo dos alunos) menos desengajados moralmente e, com isso, indicam tendências mais evoluídas do ponto de vista moral do que aqueles atuantes no magistério (alunos em exercício). Acreditamos reforçar-se esta diferença numa cultura escolar que atribui às questões ligadas aprendizagem da convivência e da ética exclusivamente ao âmbito familiar, favorecendo, com isso, a omissão entre docentes em relação às vitimizações entre pares atingindo crianças e adolescentes na escola.

5.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

“De fato, como homens heterônomos
podem educar crianças que deverão se tornar autônomas?
Como educadores encravados em seu cotidiano podem levar as crianças a vislumbrar
um mundo diferente?
Formar homens iguais àqueles que já existem é mais fácil que formar homens
diferentes, de certa forma ‘superiores’ ”
Yves de La Taille.

Cotidianamente, múltiplas violências acontecem no interior das escolas, trazendo impactos bastante negativos nas vidas dos membros da comunidade educativa, sobretudo na vida de estudantes. Ocorrem, além disso, sem o devido cuidado pedagógico para que sejam superadas, deixando crianças e adolescentes imersos num clima de hostilidade e insegurança. Entretanto, vale destacar que estes cenários de conflitos, muitas vezes violentos, quando bem manejados, podem configurar-se como excelentes oportunidades para a construção de relações mais assertivas, favorecendo aos(às) estudantes a aprendizagem de valores que sustentem uma convivência ética.

Isso porque, como ressalta Vicentin (2009), é possível atribuir ao conflito uma oportunidade para o trabalho com a moralidade, pois ele mobiliza o desequilíbrio necessário para coordenação de pontos de vista na busca de uma solução na qual todos são valorizados, possibilitando o desenvolvimento moral de estudantes e a conquista da autorregulação.

Infelizmente, como vimos através da revisão da literatura e dos dados coletados neste estudo, educadores e educadoras ainda acreditam que os conflitos entre discentes na escola possuem origem no âmbito familiar e, por isso, são de responsabilidade das famílias. Ademais, no caso do bullying, docentes acreditam que os alvos são os responsáveis pela violência sofrida e, com isso, justificam a violência. A partir de tais formas de enxergar o fenômeno, professores e professoras não exploram tais problemas como oportunidades privilegiadas de evolução moral e o aperfeiçoamento da sociabilidade de seus(suas) educandos(as), com consequências positivas não apenas entre os pares, mas, sobretudo, para si mesmos(as). O desperdício dessas situações (por negação, desatenção ou mesmo aprovação das

soluções violentas) denuncia problemas na formação docente, tanto em termos da moralidade desses sujeitos quanto em sua preparação profissional. Sem o enfrentamento desses limites não teremos uma docência que cumpra inteiramente sua responsabilidade – ou, pior, um contraexemplo que, naturalizado, só torna mais dramática a reprodução de culturas escolares orientadas pela naturalização e valorização das violências.

É inquestionável que as situações de conflitos nas escolas, sendo componente indissociável da convivência, são inevitáveis e, como destacou Piaget (1994), pela possibilidade de se configurarem em ambientes favorecedores para a constituição de sujeitos autônomos, também necessárias. Isso porque, ainda com Piaget, a autonomia não é natural nem primária, carecendo ser desenvolvida – o que, no âmbito da escola, implica em práticas cooperativas.

Assim, como destacaram Tavares *et al.* (2016, p.190), vivenciar tais valores no relacionamento com os pares é necessário “para a reciprocidade, da qual, por sua vez, depende a autonomia”. Isso porque, na cooperação há engajamento num compromisso coletivo, o que demanda a coordenação de pontos de vista e a implicação de deveres pessoais que insiram os outros, num compromisso ético, tal como defende La Taille (2006, p.60): “uma ética, para receber este nome, deve traduzir um projeto de felicidade no qual outrem tem lugar”.

Então, é preciso que se possa favorecer a estruturação de sentimentos como a empatia em nossos alunos. Sim, a empatia, que lhes torna capazes de se colocarem no lugar do outro, inclusive em situações de bullying, reconhecendo o desrespeito em jogo numa vitimização e o sofrimento de seus alvos, valorizando o respeito mútuo, experimentando a solidariedade ao ajudar os que precisam – entre outros valores experimentáveis apenas em relações sociais com diferenças, tais como as ocorridas na escola, que se torna, na contemporaneidade, lócus privilegiado para o desenvolvimento de uma ética na qual o outro tenha valor e mereça respeito, pois ela é, por excelência, o espaço de convivência com as diferenças.

Ora, respeitar o outro que é tão próximo de mim – por exemplo, o meu irmão, o meu primo (que, de modo geral, possuem a mesma condição econômica, mesma religião, mesma etnia), ou o meu “amigo” – é muito mais

simples do que se descentrar de si para enxergar o valor da diferença. Nesse sentido, as ações ocorridas em âmbito escolar podem favorecer o reconhecimento de que existe uma dignidade inerente a cada pessoa e que é imperativo respeitá-la, não apenas para superação do bullying, mas para a construção de relações mais assertivas entre as pessoas e para construção de uma convivência ética.

É fundamental reconhecermos que tal respeito não pode, entretanto, ser relativizado nem, tampouco, reconhecido como externo ao sujeito, sendo necessário, então, que as pessoas respeitem os outros em função do respeito que possuem em relação a si próprias e aos valores que conservam em suas identidades morais, sendo necessária a construção do autorrespeito que, distinto da autoestima, concerne à valorização de si próprio em função de valores morais (LA TAILLE, 2006).

Ainda que o bullying não se supere exclusivamente pela ação docente, mas por um trabalho realizado por toda comunidade educativa – que favoreça aos estudantes a possibilidade de conquistarem a autonomia, responsabilizando-se por todos e por qualquer um –, consideramos nesta tese serem os(as) docentes peça-chave na realização de qualquer trabalho de educação moral que alcance o bullying, pois são eles os capazes de questionar os valores que sustentam essa violência e, com isso, favorecer reflexões que oportunizem sua superação. São eles, também, os capazes de interditar os agressores, questionando a legitimidade da violência; são, além disso, os(as) que possuem a capacidade de promover a indignação entre espectadores que, muitas vezes, assistem ao episódio violento sem a devida indignação.

Com isso, presumindo as várias formas de violência como estratégias indesejáveis para a resolução de conflitos da convivência, reconhecemos, na escola, o trabalho pedagógico de educadores e educadoras como fundamental para sua superação: é desses(as) profissionais, primeiro (mesmo que não exclusivamente), o papel do manejo deste problema. Entretanto, isso não será uma realidade enquanto docentes desconhecerem e desvalorizarem o direito de todos ao respeito e à dignidade que exige não violência – adotando, por isso, entre outras razões, mecanismos de Desengajamento Moral.

Desta constatação lógica sobre a importância dos(as) educadores(as) diante do problema apresentado, inferida a partir do arranjo específico às funções e responsabilidades de profissionais da educação nas escolas atuais, delimitamos o **objetivo geral** deste estudo, o qual foi **analisar o que expressam, em termos de desenvolvimento moral, os tipos, a variação e a frequência dos engajamentos e desengajamentos morais de educadores em formação diante de situações de bullying na escola envolvendo alvos típicos e provocadores.**

Defendemos a **tese** de que **os Engajamentos e Desengajamentos Morais adotados pelos sujeitos indicam as tendências de desenvolvimento moral e a sua qualidade.** Isso porque, “se uma pessoa age contra uma moral que ela racionalmente legitima é porque o autorrespeito não foi forte o bastante para impor-se sobre outros valores da autoestima” (LA TAILLE, 2006, p.57). Assim, defendemos a tese de que **as diferentes formas de engajamento e desengajamento evidenciam juízos morais dos sujeitos.**

A análise teórica e empírica aqui realizada indica haver uma tendência à omissão docente diante do bullying na escola, visto que professores desinformados não sabem como agir. Além disso, reconhecendo que o bem agir não se dá, exclusivamente, como decorrência do campo cognitivo, a literatura evidencia, também, haver uma tendência ao menosprezo diante da vitimização entre pares, por tais sujeitos associarem o bullying às questões tipicamente infantis, numa relação paritária (a qual presumem, erroneamente, caracterizar-se pela igualdade). Além disso, há o fato desta violência não atingir diretamente o trabalho do professor nem a gestão da escola, somadas à crença de que a convivência não é um conteúdo educacional. Tudo isso, entre outros fatores agora não considerados, favorece a omissão entre educadores(as).

A partir deste cenário, ativemo-nos às formas como professores e professoras analisam o bullying, com ênfase nas explicações que dão ao problema e no que elas revelam sobre os mecanismos de Desengajamento Moral dos quais fazem uso para justificar as suas omissões. Observamos, também, os casos em que docentes reconhecem o desrespeito que se

manifesta nas práticas de bullying, analisando as formas como se engajam moralmente diante do problema.

Os mecanismos de Desengajamento Moral aqui analisados foram estabelecidos a partir das oito categorias descritas por Albert Bandura (1999) e são compreendidos como mecanismos de desinibição moral adotado pelos sujeitos, que, ao utilizá-los, sentem-se livres da experiência de sentimentos autorreguladores (tais como culpa e vergonha), favorecendo a omissão diante da responsabilidade por uma ação moral. Os Engajamentos Morais, em contrapartida, foram estabelecidos a partir de duas categorias criadas para esta tese, e se referem às formas como os sujeitos reconhecem o valor moral, podendo ser por convenção social ou adesão ao valor.

Diante dos referenciais teóricos analisados, levantamos a **hipótese** de que **as formas de Engajamento e Desengajamento de docentes diante do bullying na escola indicam tendências de moralidade (aqui classificadas em quatro níveis de desenvolvimento moral: N1, N2, N3 e N4)**, compreendendo tais formas de juízo moral a partir da Epistemologia Genética piagetiana.

Para discutir a articulação aqui realizada e responder ao objetivo geral desta pesquisa, organizamos este estudo de maneira a problematizar o bullying e as formas como docentes em formação percebem esta problemática, analisando os mecanismos de Desengajamento e Engajamento Moral por eles adotados.

Para responder tal questão, o primeiro capítulo teceu considerações acerca do fenômeno do bullying na escola, discutindo as manifestações desta violência, os envolvidos nela (com ênfase aos diferentes tipos de alvo de bullying) e os fatores implicados nesta vitimização.

Considerando o nosso campo de análise, o segundo capítulo discutiu, especificamente, as ações docentes diante das situações de bullying, recorrendo aos mecanismos de Desengajamento e Engajamento Moral para compreendermos a ação ou omissão de professores(as) diante do sofrimento vivido por alunos(as) vitimizados(as) na escola.

O terceiro capítulo, então, trouxe reflexões em torno do papel da escola, com ênfase na importância dos(as) educadores(as) como agentes da superação do bullying escolar, discutindo a formação docente (inicial e

continuada) a partir dos dispositivos legais e dos espaços de formação de professores(as).

O quarto capítulo apresentou o método adotado para esta investigação, trazendo dados de uma pesquisa realizada a partir do método da triangulação concomitante. O campo de Pesquisa foi a Universidade Federal de Pernambuco e os sujeitos participantes foram 200 professores e professoras em formação no curso de Licenciatura em Pedagogia, diferenciando-se dois subgrupos: aquele compreendido por estudantes sem experiência docente e o outro com tal prática (passada e/ou presente). O instrumento de coleta de dados foi construído e validado para este estudo, contendo situações de bullying envolvendo um alvo típico e outro provocador.

O quinto capítulo trouxe os resultados e a análise dos mesmos, realizada a partir da perspectiva da Psicologia Social Cognitiva, da Epistemologia Genética Piagetiana e dos Estudos Culturais da Educação. Apenas por questões didáticas, discussão e análise da coleta de dados foram apresentadas separadamente em três estudos. O primeiro deles analisou as formas, a variação e a frequência dos mecanismos de Engajamentos e Desengajamentos Morais adotados por professores em formação diante de situações hipotéticas de bullying na escola. Ele evidenciou que, diante da frequência entre as respostas, houve mais formas de Engajamento do que Desengajamento Moral em situações de bullying na escola envolvendo alvos típicos e provocadores. Entretanto, identificamos que a maior parte da amostragem aderiu, simultaneamente, às formas de Engajamento e Desengajamento Moral, de modo que apenas 6,5% aderiu exclusivamente às formas de Engajamento Moral.

O cenário apresentado nos mostrou tendências do que Piaget (1994) chamou de heteronomia moral entre a maior parte de nossa amostragem, pois os usos de desengajamentos morais podem ser associados às formas de juízo nas quais os princípios pelos quais se age bem não são internalizados pelo sujeito – manifestando-se, quando muito, em função de convenções sociais (e não da humanidade própria aos alvos das situações fictícias, avaliadas pelos participantes). Desse modo, reconhecemos que nossos sujeitos heterônomos agem conforme a regra externa (seja ela uma lei ou

uma convenção social), sem a compreensão de que o bem a outrem e o respeito à dignidade de todos deve se sobrepôr a qualquer particularidade.

O primeiro estudo, ainda, permitiu-nos identificar, quanto às variações dos Engajamentos e Desengajamentos Morais, que docentes em formação se engajam mais significativamente por Convenção Social, se comparadas às frequências com que se engajam por Adesão ao Valor, evidenciando o reconhecimento do desrespeito que caracteriza o bullying, mas ainda de forma a alimentar a expansão de si próprio tão somente pelos conteúdos morais que circulam, como estabelecidos eventualmente por uma cultura específica, pelos julgamentos e olhares alheios e pelas regulações externas (como a existência de leis).

A baixa adesão ao Engajamento Moral por Adesão ao Valor evidencia que o engajamento não se ancorou, em sua maioria, na equidade e na reciprocidade, nem reconheceu o direito à dignidade de todos nem a necessidade do respeito a qualquer membro da humanidade. Isso porque docentes em formação participantes de nossa pesquisa ainda não conservaram os valores em suas personalidades éticas e, por isso, trataram valores morais de forma circunstancial.

Nesse mesmo estudo, no que concerne às formas de Desengajamento Moral, verificamos serem os mecanismos mais utilizados aqueles do Fator 2 (F2: Desengajamentos que não negam o conteúdo moral) e o tipo mais frequente foi o Deslocamento de Responsabilidade, manifesto na transferência das explicações causais para família, à qual caberiam todas as responsabilidades pela intervenção e solução do problema. Tal mecanismo de Desengajamento dificulta a implicação direta de docentes no enfrentamento da violência e reproduz um discurso hegemônico na escola: a família é a culpada, pois, ao fracassar na educação dos filhos, atrapalha o trabalho de educadores.

Essa crença se revela, também, em outra parte de nossos achados, pois foi possível constatar que apenas uma pequena parcela da amostra (23,5%) reconheceu serem docentes os(as) principais responsáveis pela solução deste problema. Ademais, encontramos, ainda, uma forte adesão ao mecanismo Atribuição de Culpa (F1: Desengajamento Moral com a negação do conteúdo moral), evidenciando que docentes deslocam papéis ocupados

na vitimização e atribuem a responsabilidade pela violência aos que dela são vítimas – invertendo-se, assim, os papéis na situação de bullying (o que permite, inclusive, chegar ao absurdo de negá-la como um problema moral).

Tais formas de Desengajamento Moral utilizadas pelos sujeitos desta pesquisa explicam, então, o fato deles pouco se engajarem por adesão ao valor, pois adotando tais mecanismos autoexonerativos, evidenciaram não conservar a reciprocidade e equidade em suas formas de juízo moral e recorreram às explicações dominantes na sociedade em que vivem.

Na sequência, o segundo estudo discutiu a variação e frequência dos Engajamentos e Desengajamentos Morais a partir dos tipos específicos de alvo (típico e provocador), analisando as diferenças evidenciadas a partir dos perfis apresentados pelos vitimizados. Os resultados mostraram não haver diferenças entre as maneiras de que docentes em formação se utilizaram para engajar-se ou não diante dos diferentes alvos de bullying, fazendo, em sua maioria, uso dos mesmos mecanismos: Engajamento por convecção social e Desengajamentos Morais do tipo Deslocamento de Responsabilidade e Atribuição de Culpa.

Entretanto, no que concerne às frequências destes engajamentos e desengajamentos, encontramos mais adesão de nossos sujeitos diante dos alvos típicos do que em relação ao alvo provocador. Apenas os mecanismos de Desengajamento Moral nomeados de Justificativa Moral e de Desumanização foram mais evidentes em relação ao alvo provocador, o que corrobora nossa hipótese inicial.

Uma hipótese para a análise desse resultado foi por nós levantada, com base no que afirmam os Estudos Culturais: a identidade é construída em comparação a outras identidades, dependendo, enormemente, de padrões culturalmente estabelecidos (HALL, 2000; WOODWARD, 2000). Com isso se reconhece que quanto mais um sujeito se identifica com o outro (com suas similaridades), mais ameaçadoras e incômodas serão as eventuais fragilidades e diferenças que esse outro possa manifestar para aquele que com ele está identificado.

Assim, sendo Japinha mais próximo de um padrão cultural convencional, ele era mais incômodo ao evidenciar, via sua fragilidade e falta de coragem, ausência de atributos relevantes em nossa sociedade competitiva e

androcêntrica, para a qual indivíduos considerados do gênero masculino devem, sempre, ser fortes e corajosos, defendendo-se por si mesmos sem grande sofrimento psicológico. Com seu perfil pessoal, mais do que a partir de suas formas submissas de resolução de conflito, Japinha colocava à prova características julgadas como extremamente relevantes e mais fáceis de modificação por sujeitos heterônomos, como é o caso da valentia masculina tão exaltada numa cultura machista (SILVA, S, 2000).

Por sua vez – e ainda nesta análise –, Paula, cujas ações e características eram demasiadamente diferentes (o que se evidencia pelo fato de ser mais desumanizada do que Japinha pela nossa amostragem), se distanciava muito dos padrões de gênero e convenção social, levando sujeitos a não se reconhecerem nela e, com isso, recorrerem menos a mecanismos de atribuição de culpa e deslocamento de responsabilidade, por exemplo. Ademais, sendo Paula diferente, justifica-se a maior desumanização sofrida por ela.

Sobre isso, porém, torna-se necessária a realização de outros estudos que possam confirmar nossa hipótese, dada a inexistência de literatura que possa confirmar contribuir com a interpretação a este achado de pesquisa e novos dados que nos permitam fazer afirmações mais específicas.

Não obstante o caráter ainda hipotético da análise sobre esse aspecto dos resultados, afirmamos, no tocante à diferença entre os tipos de alvo (típico ou provocador), serem as formas de resolução de conflitos adotadas pelos alvos da violência menos relevantes para o Engajamento e Desengajamento Moral de docentes diante do bullying do que as características individuais dos alvos da violência.

Isso evidencia que a formação de professores inicial e continuada precisa debruçar-se, então, sob a valorização de todas as formas de diferença, inclusive aquelas que são menos discutidas, mas são, também, menosprezadas em nossa cultura, como é o caso das diferenças de Japinha. Com isso, é urgente superar formações que tratam as diferenças apenas a partir do lugar da diversidade étnica (o que é bastante relevante, mas insuficiente), contemplando neste debate o direito de ser diferente (CANDAU, 2012). Igualmente – e não menos importante – essa formação carece, urgentemente, oportunizar situações para o desenvolvimento moral de

docentes, sem o que as intervenções diante do bullying serão menos qualificadas ou, não raro, antipedagógicas.

O terceiro e último estudo analisou as formas de engajamento e desengajamento dos(as) educadores(as), compreendo-as como indicativos de seus desenvolvimentos morais. Analisou, também, as diferenças apresentadas pelos professores em formação que já atuam no magistério em relação àqueles que ainda não lecionam.

No que concerne às formas de engajamento e desengajamento dos(as) educadores(as) e o que elas indicam em termos de desenvolvimento moral, encontramos uma tendência à heteronomia moral, caracterizada pela forma estereotipada como os docentes em formação julgaram as fictícias práticas de bullying na escola e pelas suas dificuldades em adesão aos valores de respeito e justiça em seus engajamentos morais, conforme suas respostas ao instrumento por nós utilizado.

Além disso, dado que a autonomia moral pressupõe conservação dos valores e não apenas investimentos passageiros (LA TAILLE, 2006), também verificamos, pela oscilação e baixa frequência de engajamentos por adesão ao valor, confirmar-se uma tendência à heteronomia entre os(as) docentes em formação participantes deste estudo.

Tais afirmações se sustentam pelo fato de a maior parte de nossa amostragem encontrar-se nos N2 e N3 do desenvolvimento moral, apresentando respostas heterônomas marcadas por discursos dominantes em nossa sociedade tão competitiva, que nega o outro diferente e lhe atribui culpas em função de suas diferenças, de sorte a estigmatizá-lo.

Ressaltamos, com isso, ser urgente problematizar a atribuição de culpa aos alvos, questionando o lugar-comum de naturalização e/ou justificação das condutas violentas. Para isso, é preciso compreender os estigmas que legitimam as condutas abusivas, questionando essa postura que desloca os papéis ocupados pelos envolvidos no ato violento, construindo uma cultura que, por justificá-los, colabora para sua perpetuação.

Isso apenas será possível quando docentes se reconhecerem como importantes nesse processo, tratando a escola como um espaço favorável à transformação, permitindo que as identidades em construção (tanto dos autores como dos espectadores e dos alvos de violência) se reconheçam

nessa comparação com outras identidades que, também enriquecidas por causa de suas diferenças, permitam a discentes valorizarem as diferenças e, através disso, aprenderem a respeitar-se, pois ninguém é só igual. Isso implica, então, em realizar um trabalho no qual a equidade tenha valor, por transformar em iguais os diferentes, a partir do momento que estende a todos o direito à diferença.

Os dados desta pesquisa revelam a necessidade de docentes reconhecerem o respeito de forma autônoma, sendo insuficiente para ação moral sua compreensão de maneira estereotipada. Isso porque La Taille (2006) destaca que na autonomia a compreensão sobre regras e princípios não se justifica apenas para poucos membros de uma sociedade, mas, sim, para as relações entre todos os seres humanos sem distinção.

Com isso, insistimos na necessidade de formação moral para educadores e educadoras, se pretendemos superar o bullying através de um projeto educativo no qual a convivência seja um valor. Para isso, faz-se necessário investir em processos de formação inicial e continuada que não apenas instruem os(as) docentes sobre o que fazer nos momentos dos conflitos, mas, sobretudo, que lhes favoreçam a conquista de tendências autônomas do ponto de vista moral, a fim de permitir-lhes a possibilidade de superação de visões predominantes na cultura escolar, tais como a ideia de não serem responsáveis pelo que atinge exclusivamente os(as) discentes; ou aquela outra, segundo a qual os problemas de convivência não são objetos de trabalho da escola.

Essa premência se reforça, ainda mais, quando encontramos em nossos achados o fato de docentes em formação que já atuam no magistério serem mais desengajados(as) do que aqueles(as) que ainda não trabalham nessa função, indicando uma influência direta da cultura escolar sobre a construção de julgamentos morais que favorecem a adesão aos mecanismos de Desengajamento.

Pensamos, a partir disso, o quanto aqueles(as) que já exercem à docência – mesmo que possam ter recebido formação para gestão dos conflitos (o que sabemos pouco existir) – internalizam, ao ingressarem no chão da escola, a crença pela qual a gestão dos conflitos não é obrigação de

professores(as) e, com isso, abrem mão de intervir, pouco favorecendo o desenvolvimento moral de seus(suas) educandos(as).

Ora, acreditamos que apenas professores autônomos poderão romper este ciclo à medida que se reconhece na autonomia a existência de uma descentração cognitiva (indicando o questionamento de regras impostas a partir da avaliação do princípio e do valor que a sustenta) e uma descentração afetiva – a partir da superação de valores dominantes em determinado lugar e época para adesão a valores universais⁷² e presentes variadas culturas. “Ver-se primeiro o humano do que o representante de uma cultura dada” (LA TAILLE, 2006, p. 59).

No contexto do debate epistemológico entre universalismo e relativismo, então, assumimos uma posição ética e política segundo a qual o relativismo radical nada acrescenta à formação docente em termos de desenvolvimento da moralidade. Presumimos, portanto, com a Psicologia do Desenvolvimento Moral constituída a partir do trabalho inaugural de Piaget (1994), a existência de valores “universalmente desejáveis”, visto que a própria “universalização” dos valores destituiria o caráter democrático das sociedades modernas, que devem orientar os projetos pedagógicos, caso queiramos, de fato, como sociedade, escolas que concorram para tendências à autonomia.

Sim, sabemos que a cultura escolar e os(as) docentes são influenciados pelos valores externos a ela. Entretanto, tendo esta instituição e seus(suas) profissionais o papel de colaborar na construção de outras formas de relação, não é possível que atuem apenas para reproduzir quando deveriam, primeiramente, questionar. Os Estudos Culturais da Educação oferecem instrumentos valiosos para esse questionamento, desde que não convirjam para o relativismo radical, que beira o cinismo ético e a inação política.

Por isso, em síntese, compreendendo que a superação do bullying se dá a partir da construção de um projeto educativo no qual a convivência entre pares seja um valor faz-se mister uma formação que cuida, também, do desenvolvimento moral de educadores e educadoras!

Essa afirmação central se sustenta nas respostas obtidas a nossa pergunta de pesquisa: **como docentes em formação se engajam ou**

⁷² Candau (2012) La Taille (2006) trazem a dignidade como um valor universal a todas as culturas.

desengajam moralmente diante de situações de bullying nas quais os alvos assumem posturas mais típicas em comparação com aquelas em que os alvos assumem posturas provocadoras? Sustenta-se, logo, na percepção de que docentes se desengajam e se engajam, em sua maioria, numa perspectiva heterônoma, deslocando o papel pela intervenção frente ao problema e culpando quem já sofre a vitimização (o que potencializa o sofrimento).

Disso tudo, decorre, como inevitável, a pergunta sobre o que pode ser feito pelos cursos de formação docente, a fim de que professores e professoras possam se desenvolver moralmente, ao mesmo tempo em que oferecem oportunidades para que seus(suas) alunos(as) também se desenvolvam. Nesse sentido, urge repensar o currículo dos cursos de formação de professores(as), para que se atenda à necessidade de oportunizar conhecimentos necessários para a gestão de situações de bullying, reconhecendo esta violência e o problema moral que ela evidencia.

Mais do que isso, faz-se necessário, também, pensar nos ambientes das universidades, a fim de que docentes em formação (inicial, sobretudo) possam ter a oportunidade de conviver cooperativamente, desenvolvendo-se em sua moralidade. Não custa enfatizar: apenas um sujeito com tendências autônomas pode educar alunos e alunas para autonomia!

Ademais, faz-se necessário, também, reconhecer a escola e sua cultura como eixo central na formação continuada docente, questionando valores que favorecem a violência e o desengajamento moral de educadores(as). Com isso, será possível engajar os(as) professores(as) para manejarem eficientemente o problema, à medida que estão mais implicados(as) e motivados(as) a agir. Repetimos, por saber ainda não ser demais: a superação do bullying não se dará apenas por informação sobre o que fazer na escola, mas, sobretudo, pelo envolvimento e motivação para intervir, a partir da conservação de valores morais que reconheçam o outro como sujeito de valor.

Finalizando, é preciso que toda escola esteja engajada moralmente na superação do bullying, não por haver leis municipais, estaduais e federais que trazem tal obrigação, mas sim por reconhecer que os contravalores sustentando o bullying (ou qualquer outra forma de violência) precisam ser

questionados. Nesse sentido, reconhecendo o desrespeito que marca a vitimização entre pares, a escola necessita fomentar a humanização para alcançar a possibilidade de construção de personalidades éticas.

Só assim poderemos pensar na superação de valores presentes na cultura escolar que favorecem o Desengajamento, construindo uma cultura de valorização e respeito mútuo, no qual as diferenças sejam reconhecidas como interfaces da igualdade, permitindo que, na diversidade – marca de todo dia na escola –, sejam pensadas ações de ressignificação da cultura da segregação; a alteridade seja reconhecida como um valor; e o empoderamento de todos e de cada um(a) se materialize gradual e implicitamente nos projetos educativos.

Nessa perspectiva, o bullying, forma de conflito comum aos relacionamentos humanos, deixa de ser um grande problema com o qual lidam docentes, para tornar-se ocasião de aprendizado, prevenção e superação de outras tantas formas de violência, tomando-se, também, os valores morais necessários à educação como guias.

6. REFERÊNCIAS

ABRAM, J. **A linguagem de Winnicott**: dicionário das palavras e expressões utilizadas por Donald W. Winnicott. Trad. Marcelo Del Grande da Silva. – Rio de Janeiro, Ed. Revinter, 2000.

ALMEIDA, A. *et al.* Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying. **Journal of School Violence**, 9(1), 23-36. 2010.

ANDRADE, F. **Ser uma Lição Permanente**: Psicodinâmica da competência inter-relacional do(a) educador(a) na gestão de conflitos e na prevenção da violência na escola. 2007. 222 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2007.

ANTUNES, D. **Bullying**: razão instrumental e preconceito. São Paulo: SP. Casa do Psicólogo, 2010.

ANASTASI, A. URBINA, S. **Testagem Psicológica**. Artes Médicas: Porto Alegre, 2000.

AQUINO, Júlio Groppa. **A violência escolar e a crise da autoridade docente**. Cad. CEDES [online]. 1998, vol.19, n.47, pp. 07-19.

ARAÚJO, U. **Assembleia Escolar**: um caminho para resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.

AVILÉS, J. Prevención del Maltrato entre Iguales Através de La Educación Moral. Revista de Investigación en Psicología - Vol. 15, N.º 1, 2015.

_____. Bullying: guia para educadores. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2013.

_____. Prevención del Maltrato entre Iguales Através de la Educación Moral. Revista de Investigación en Psicología - Vol. 15, N.º 1. 2012.

_____. **Bullying**: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela. Salamanca: Amarú, 2006a.

_____. Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**. Espanha, nº 9, vol 4, p. 201-220, 2006b.

AZZI, R. Desengajamento Moral na Perspectiva da Teoria Social Cognitiva. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2011, 31 (2), 208-219.

AZZI, R.; CORRÊA, W. **Mecanismos de Desengajamento Moral em Ação**: discussão a partir dos exemplos brasileiros. In: BANDURA *et al.* Desengajamento Moral: teoria e pesquisa a partir da teoria social cognitiva. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2015.

BANDEIRA, M.; QUAGLIA, M. **Comportamento Assertivo**: Relações com ansiedade, locus de controle e autoestima. In: BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z; DEL PRETTE, A (Orgs.). Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2006.

BANDURA, Albert. Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. **Journal of Moral Education**, v. 31, p. 101-119, 2002.

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

_____. **Mechanisms of moral disengagement**. In W. Reich (Ed.), *Origins of terrorism: Psychologies, ideologies, theologies, states of mind* (pp. 161-191). Cambridge: Cambridge University Press. 1990.

BANDURA, A. *et. al.* **Desengajamento Moral**: Teoria e Pesquisa a Partir da Teoria Social Cognitiva. Campinas: SP. Mercado de Letras. 2015.

BANG, BANG Você morreu. Direção: Guy Ferland. Roteiro: William Mastrosimone, 2002. filme (93 min), sonoro e colorido,. 35 mm.

BARNES, C. LEAVIT, K. Desengajamento Moral: Por que Bons Soldados Cometem Más Ações? (2010). Disponível em http://usacac.army.mil/CAC2/MilitaryReview/Archives/Portuguese/MilitaryReview_20101231_art008POR.pdf

BARIAUD, F. Le développement des conceptions de soi. In: RODRIGUEZ-TOMÉ, J; JACKSON, S; BARIAUD, F. (Org.). *Regards actuels sur l'adolescence*. Paris: PUF, 1997. p. 49-78.

BEAUDOIN, M. TAYLOR, M. **Bullying e desrespeito** – como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENTLER, P. Comparative Fit Indexes in Structural Models. **Psychological bulletin**, v. 107, n. 2, p. 238, 1990.

BERNARDINI, C. **Representações sociais de bullying por professores**. 2008. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

BOMFIM, S. TOGNETTA, L. **Bullying: un estudio sobre la adhesión a los valores morales y el protagonismo juvenil**. In: FUENTES, M. *et al.* *La Convivencia Escolar: Un acercamiento multidisciplinar. Volumen II*. Edita: ASUNIVEP, 2016. Capítulo 07.

BOND, M. How Good People, Usually Men, do Bad Things: Culture and Coletive Violence. **RBSE**, Paraíba, v. 9, Abril, p.142-219, 2010.

BOZZA, T. TOGNETTA, L. **CYBERBULLYING: INCIDÊNCIA E A RELAÇÃO COM AS REPRESENTAÇÕES DE SI EM ADOLESCENTES**. São Paulo, UNICAMP. ANAIS do II COPPEM- Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral, 2011. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/coppem/> > Acessado em 10 de julho de 2014.

BOZZA, T. **O Uso da Tecnologia nos Tempos Atuais**: Análise de Programas de Intervenção Escolar na Prevenção e Redução da Agressão Virtual. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas:SP, 2016. 261f.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. (2015).

_____. **Relatório de Área** – Pedagogia Licenciatura. Diretoria de Avaliação da Educação Superiors – DAES. Brasília, 2015. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2014/2014_rel_pedagogia_licenciatura.pdf - Acessado em 16-01-2016.

_____. **Resolução 466/2012** de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf> Acesso em: 17 de dezembro de 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº1, 15.06.2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 2006.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BROWN, T. **Confirmatory Factor Analysis for Applied Research**. 1st edition, New York: The Guilford Press, 2006.

CANDAU, V. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CANUTO, P. LUCENA, R. **Figurações e Poder**: um passeio a luz da teoria eliasiana. In GONCALVES, C.; ANDRADE, F. ESTUDOS CULTURAIS DA EDUCAÇÃO: questões abertas. Curitiba, PR: CRV Editora, 2015.

CARBONE, R. MENIN, S. Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 251-270, maio/ago. 2004

CATINI, N. **Problematizando o “Bullying” para a realidade brasileira**. 2004. 183 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, v. ano 4, n. jul-dez, p. 432-442, 2002.

COLOMBIER, C., MANGEL, G. e PERDRIault, M. **A violência na escola**. Trad. Roseana Kligerman Murray. São Paulo; Summus, 1989.

COMTE-SPONVILLE, A. **O Pequeno Tratado das Grandes Virtudes**. São Paulo: Editora WMF, 2009.

CONSTANTINI, A. **Bullying: como combatê-lo?** São Paulo: Itália Nova Editora, 2004.

CORTELLA, M.; LA TAILLE, Y. **Nos Labirintos da Moral**. 6ª Edição. Campinas, SP: PAPIRUS, 2009.

COSTA, M. Ensinando a dividir o mundo: as perversas lições de um programa de televisão. **Revista Brasileira de Educação**, nº 20, maio/ago, 2002.

COWIE, H.; WALLACE, P. (2000). **Peer support in action**. London: Sage.

COWIE, H. SIMITH, P. (2002). **Violência nas escolas**: uma perspectiva do Reino Unido. Em H. Berbarbieux; C. Blaya (Orgs), *Violência nas Escolas: Dez abordagens Europeias*. Brasília: UNESCO, 2002.

CRESWELL, J. **Research Design**: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. London: Sage, 2009.

DAUD, R.; TOGNETTA, L. **Desconexiones Morales de maestros frente el Bullying: Entre la indiferencia y la acción**. In: *Fuentes, m. et al. Variables Psicológicas y Educativas para La Intervención em el Ambito Escolar. Volumen I*. Edita: ASUNIVEP, 2016. Capítulo 54.

DE VRIES, R. ZAN, B. **A ética na educação infantil**: o ambiente sociomoral na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DEBARBIEUX, É. **Violência nas Escolas**: Divergências sobre Palavras e um Desafio Político. In: DEBARBIEUX, É; BLAYA, C. *Violência nas Escolas e Políticas Públicas*. Brasília, UNESCO, 2002.

DEL BARRIO *et.al*. Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando? **Revista Pediatría Aten Primaria**. 2005.

DELORS, J. e cols. **Educação um tesouro a descobrir**. Brasília: UNESCO/ MEC. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

DÍAZS-AGUADO, M. **Da Violência Escolar à Cooperação na Sala de Aula**. Americana: SP. Editora Adonis, 2015.

DIAS, A. **Prática docente contemporânea e Desengajamento Moral**: uma proposta de intervenção. In: AZZI, R. et al. Anais do I Seminário Internacional Teoria Social Cognitiva em Debate. Campinas, São Paulo. 2015.

DUVEEN, G. A construção da alteridade. In: ARRUDA, A. (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 47-68.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência na escola e educar para paz. Campinas, SP: Versus Editora, 2005.

FERNÁNDEZ, I. **Prevenção da Violência e Solução de Conflitos**: o clima escolar como fator de qualidade. São Paulo: Medras, 2005.

FERREIRA, A. **Mini Dicionário**: o dicionário da língua portuguesa. 8ª edição, Curitiba: Editora Positivo, 2010.

FILHO, A. **Educação superior no período noturno**: impacto do entorno educacional no cotidiano do estudante, 2007. 186f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. 2007.

FISCHER, R. M. (Coord.) **Bullying escolar no Brasil**. Relatório Final – São Paulo: CEATS/FIA, 2010.

FONTANELLA, B. *et al.* Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro:RJ. 17-27, jan, 2008.

FRICK, L. As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying: um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas. 2011. 195 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011.

_____. Estratégias de Prevenção e Contenção do Bullying nas Escolas: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha. 2016. 272f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2016.

GINOT, H. **Pais e Filhos**. Novas soluções para velhos problemas. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1965.

GOERGEN, P. Educação Moral Hoje: Cenários, Perspectivas e Perplexidades. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 737-762, out. 2007.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1988.

GONÇALVES, C. **Concepção e Julgamento Moral de Docentes sobre bullying na escola**. 2011. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: Paraíba, 2011.

GONCALVES, C.; ANDRADE, F. **O Currículo do Bullying na Novela da Vida**. Espaço do Currículo, v.4, n.1, pp.66-77, Março a Setembro de 2011.

_____. **A cultura de responsabilização dos alvos de violência: julgamento moral de docentes e a incidência de bullying na escola**. In _____. Estudos Culturais da Educação: questões abertas. Curitiba, PR: CRV Editora, 2015. p. 141-166.

_____. **Justificativas Morais Docentes em Face do Bullying na Escola: reflexões sobre a ação docente e a garantia dos Direitos Humanos**. In: ANDRADE, F.; RECHEMBACH, F. Contribuições à Educação em Direitos Humanos na Contemporaneidade. Curitiba, PR: CRV Editora, 2016. p. 71-94.

GONÇALVES, C. ANDRADE, F.; GONZAGA, K. **Manejo do Bullying na Escola: responsabilizando os espectadores com a pedagogia institucional**. In GONCALVES, C.; ANDRADE, F. Bullying e Violências na Escola: análise e prevenção. Curitiba, PR: CRV Editora, 2015. p.113-136.

HALL, S. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. In: SILVA, T. (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HÉVELINE, E.; ROBBES, B. **Questions d'École: Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle**. Paris: HATIER, 2000.

HUNTER, S. *et al.* Appraisal and coping strategy use of victims of school bullying. **British Journal of Educational Psychology**, 74, pp. 83-107. 2004.

HYMEL, S., *et al.* Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. In O. Aluede, A. McEachern y M. Kenny (Eds.). *Peer Victimization in Schools: An International Perspective* (pp. 1-11). Guest Editors. 2005.

IAOCHITE, R. **Desengajamento Moral no Esporte**. In: BANDURA, A. *et al.* Desengajamento Moral: teoria e pesquisa a partir da teoria social cognitiva. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2015.

IBGE. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015. Coordenação de População e Indicadores Sociais. – Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 132 p.

_____. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2012. Coordenação de População e Indicadores Sociais. – Rio de Janeiro: IBGE, 2013. 256 p.

_____. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2009. Coordenação de População e Indicadores Sociais. – Rio de Janeiro: IBGE, 2010. 138 p.

IPEA. **Sobre as razões do estupro no Brasil** – tolerância social à violência contra a mulher. (2014). Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/140327_sips_violencia_mulheres_novo.pdf > Acessado em 08 de dezembro de 2014.

JENNIFER, D; COWIE, H. Listening to Children's Voices: Moral Emotional Attributions in Relation to Primary School Bullying. **Emotional and Behavioural Difficulties**, 17(3-4): 229-241. 2012.

JORGE, S. **O Bullying sob o olhar dos educadores**: um estudo em escolas da rede privada. 2009. 122f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: Rio Grande do Norte, 2009.

KÄRNÄ, A. *et al.* (2010). **Vulnerable children in varying classroom contexts**: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 261–282.

KNOENER, D.; TOGNETTA, L. **Violencia de la Universidad**. *El impacto de la intimidación y el acoso en la formación de los futuros profesores*. In: Fuentes, M. *et al.* *Variables Psicológicas y Educativas para La Intervención en el Ambito Escolar. Volumen I*. Edita: ASUNIVEP, 2016.

KOHLBERG, L. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Biblioteca de Psicología, Desclée de Brouwer, 1992.

LAPA, L.; TOGNETTA, L. **Los Equipos de Ayuda como una posibilidad para superar el Bullying en la escuela**. In: FUENTES, M. *et al.* *La Convivencia Escolar: Un acercamiento multidisciplinar. Volumen II*. Edita: ASUNIVEP, 2016.

LA TAILLE, Y. Moralidade e violência: a questão da legitimação de atos violentos. **Temas em Psicologia**, vol. 17, nº 2, 2009a.

_____. A Importância da Generosidade no Início da Gênese da Moralidade na Criança. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, 19(1), 09-17, 2009b.

_____. **Moral e Ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

_____. **Desenvolvimento Humano**: Contribuições da Psicologia Moral. USP, 2007, 18(1), 11-36.

_____. **Vergonha, a ferida Moral**. Petrópolis: RJ. Editora Vozes, 2002.

LA TAILLE, Y. *et al.* **Crise de valores ou valores em crise?** Justiça, formação moral, valores sociais e morais na escola. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEME, M. **O Diretor Escolar e A Gestão do Conflito na Escola**. In: TOGNETTA, L.; VINHA, T. (orgs). *Conflitos na Instituição Educativa: perigo ou oportunidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

LISBOA, C. *et al.* O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. **Contextos Clínicos**, 2(1):59-71, janeiro-junho 2009.

LOBATO, V. **Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência na escola**. 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006.

LONGO, M. **Entre a permissão e a repressão: formação do professor nos cursos de licenciatura e a abordagem da ética**. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – 131f. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MAIA, M. **As escolas encaram o bullying**. São Paulo, Veja.com, junho de 2009. Disponível em http://veja.abril.com.br/especiais_online/bullying/index.shtml >. Acessado em 21/05/2010.

MARTÍN, et al. La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y âmbitos. **Infancia y Aprendizaje**, 2003, 26 (1), 79-95

MASCARENHAS, S. **Bullying e moralidade escolar: Um estudo com estudantes do Brasil (Amazônia) e da Espanha (Valladolid)**. Anais do I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral (COPPEM). Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp. 2009

_____. **Gestão do Bullying e da Indisciplina e Qualidade do Bem-Estar Psicossocial de Docentes e Discentes do Brasil (Rondônia)**. **Psicologia, Saúde e Doença**. 2006, 95-107.

MAZZON, J. **Preconceito e discriminação no ambiente escolar**. São Paulo: FIEP/USP; Brasília, DF: Inep, 2009.

MENIN, S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 91-100, jan./jun. 2002

MINGOTI, S. **Análise de Dados através de Métodos de Estatística Multivariada: Uma Abordagem Aplicada**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

MIDDELTON-MOZ, J.; ZAWADSKI, M. L. **Bullying – estratégias de sobrevivência para crianças e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MIRANDA, R. **O bullying a partir de representações sociais de estudantes e da análise de produções científicas**. 2011. 126f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

MOREIRA, A. CANDAU, V. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**: n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.

NASCIMENTO, A. **Intimidações na Adolescência**: expressões da violência entre pares na cultura escolar. 2009. 203f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

NOGUEIRA, R. **Violências nas escolas e juventude**: Um estudo de base populacional. 2007. 285f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2007.

OBERMANN, M. Moral Disengagement Among Bystanders to School Bullying. **Journal of School Violence**, Volume 10, 2011.

OLWEUS, D. **Bullying at School** – what we know and what we can do. Cambridge: Blackwell, 1993.

_____. The Olweus Bullying Prevention Programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In: SMITH, P. K.; PEPLER, D.; RIGBY, K. **Bullying in schools**: How successful can interventions be? New York: Cambridge University Press, 2004, p.13-36.

_____. School Bullying: Development and Some Important Challenges. The *Annual Review of Clinical Psychology* is online. Disponível em <http://clinpsy.annualreviews.org> 2013. Acessado em 25 de julho de 2015.

ORTEGA, R; MORA-MERCHÁN, J. **Conflictividad y violencia en la escuela**. Sevilla: Díada, 2005.

ORTEGA, R. DEL REY, R. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

PEREIRA, S. **“Vejo, não vejo...” Fatores motivacionais que levam os/as observadores/as a ajudar ou não as vítimas de Bullying**. 105f. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Psicologia. Universidade de Évora, Portugal, 2015.

PAIN, J. **A pedagogia Institucional ontem e hoje**. In: ANDRADE, F.; CARVALHO, M. (Orgs.). Instituir para ensinar e aprender: introdução à pedagogia institucional. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2009. p.13-16.

PASQUALI, L. **Testes Referentes a Constructo**: teoria e modelo de construção. In: PASQUALI, L. et.al. Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação. Vozes: Petrópolis, 2003.

_____. **Técnicas de Exame Psicológico**. Casa do Psicólogo: São Paulo, 2001.

PEDROSA, S. **A violência no contexto escolar**: concepções e significados a partir da ótica de professores de uma instituição de ensino pública. 2011. 90f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Universidade Federal Goiás, Goiânia, 2011.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

_____. **Os procedimentos de educação moral**. In: MACEDO, L. (Org.) Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIKAS, A. A pure concept of mobbing gives the best results for treatment. **School Psychology International**, 1989, 10, pp. 95- 104.

PIMENTA, S.; LIMA, S. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PUIG, J. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

_____. **Democracia e Participação Escolar**. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

PRODÓCIMO, E. **Um Olhar sobre o Bullying**: reflexões a partir da cultura. Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUCPR, 2009. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2959_1606.pdf > Acesso em 20 de julho de 2011.

QUEZADA, M. NAVARRO, J. Fracaso escolar y su vínculo con el maltrato entre alumnos: el aula como escenario de la vida afectiva. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2009, nº 49/5, pp. 1-8.

ROSÁRIO, P. *et al.* Estratégias de auto-regulação da aprendizagem, tempo de estudo e rendimento escolar: uma investigação no ensino secundário. **Psicologia: Teoria, Investigação e Prática**. 5 (2), 197–213. 2000.

ROSÁRIO, P. Diferenças processuais na aprendizagem: Avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. **Psicologia, Educação e Cultura**, 5 (1), 87–102. 2001.

SALMIVALLI, C. *et al.* Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. **Aggressive Behavior**, 1996, 22, 1–15.

_____. Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. **International Journal of Behavioral Development**, 2011, 35(5), 405–411.

SAGONE, E.; LICATA, L. The relationship among interpersonal adjustment, moral disengagement, bullying, and prosocial behavior: A study in junior high school. **Giornale di Psicologia**. 3(3), 247-254.2009.

SAMPIERI, R. *et al.* **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: Mc-Graw-Hill, 2010.

SÁNCHEZ, V. *et al.* La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. **Anales de Psicología**. 2012, vol. 28, nº 1 (enero), 71-82

SILVA, S. Masculinidade na história: a construção cultural da diferença entre os sexos. **Psicologia, Ciência e Profissão**. Brasília, v. 20, n. 3, p. 8-15, Sept. 2000.

SILVA, T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA A. **Bullying**: Mentos Perigosas na Escola. Rio de Janeiro, Objetiva, 2010.

SIMMONS, R. **Garota fora do jogo**: a cultura da agressão das meninas. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

SMITH, P. *et al.* **The Nature of School Bullying**. A Cross-National Perspective, London & New York, Routledge, 1999.

_____. **Bullying in schools**: How successful can interventions be? New York: Cambridge University Press, 2004, p.13-36.

SOUZA, R.; TOGNETTA, L. **As creencias de auto-eficácia de espectadores en las situaciones de bullying: ¿Porque Ayudar?** In: FUENTES, M. *et al.* **La Convivencia Escolar**: Un acercamiento multidisciplinar. Volumen II. Edita: ASUNIVEP, 2016.

SULLIVAN, K. **The antibullying Handbook**. Oxford: Oxford University Press. 2000.

TAVARES, M. Construção e validação de uma escala de valores sociomoraes. **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.159 p.186-210 jan./mar. 2016.

THOMBERG, R.; JUNGERT, T. Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. **Journal of Adolescence**, 36(3), 475-483. 2013.

TOGNETTA, L.; LA TAILLE, Y. A Formação de Personalidades Éticas: Representações de Si e Moral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2008, Vol. 24 n. 2, pp. 181-188.

TOGNETTA, L; ROSÁRIO, P; AVILÉS, J. **Desengajamento Moral e Bullying**: desafios da convivência na escola. In: BANDURA, A. *et al.*

Desengajamento Moral: teoria e pesquisa a partir da teoria social cognitiva. Campinas: SP. Mercado de Letras, 2015.

TOGNETTA, L. ROSÁRIO, P. BULLYING: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 106-137, set./dez. 2013.

TOGNETTA, L.; 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: Problematicando juventudes na contemporaneidade. Campinas, SP: FE/UNICAMP. 2010.

TOGNETTA, L.; VINHA, T. **Bullying e intervenção no Brasil**: um problema ainda sem solução (2010). In: Actas do 8º. Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: Saúde, Sexualidade e gênero. ISPA – Instituto Universitário. Lisboa, Portugal. Anais eletrônicos.

_____. Construindo a Autonomia Moral na Escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009.

_____. **Estamos em conflito**: Eu, comigo e com você! Um estudo sobre o Bullying e suas causas afetivas. In: CUNHA, J; DANI, L. (Orgs.). **Escola, Conflito e Violências**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008a. p. 199-246.

_____. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2008b.

TOGNETTA, L. **A construção da Solidariedade e a Educação do Sentimento na Escola**. Campinas: SP. Mercado das Letras, 2003.

_____. **Perspectiva ética e Generosidade**: estratégias de trabalho com a afetividade na escola. Campinas: SP. Mercado das Letras, 2009a.

_____. **A formação da personalidade ética**: estratégias de trabalho com a afetividade na escola. Campinas: SP. Mercado das Letras, 2009b.

_____. Um Olhar sobre o Bullying Escolar e sua Superação: contribuições da psicologia moral. In: TOGNETTA, L. VINHA, T. (orgs). **Conflitos na Instituição Educativa**: perigo ou oportunidade. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

TOGNETTA, L. *et al.* **Bullying e a negação da convivência ética**: quando a violência é um valor. In GONCALVES, C.; ANDRADE, F. Violências e Bullying na Escola. Curitiba, PR: CRV Editora, 2015a.

_____. Desengajamentos morais, autoeficácia e bullying: a trama da convivência. **Revista de Estudios e Investigación em Psicología Y Educación**. 2015b, Vol. 2, No. 1, 30-34.

_____. **Quando os conflitos nos pertencem**: uma reflexão sobre as regras e a intervenção aos conflitos na escola que pretende formar para autonomia. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

TORREGO, J. **Mediación de conflictos en instituciones Educativas**. Narcea 2000.

TORRES, C. **Análise do Juízo Moral de Docentes Universitários**. 117f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador: Bahia, 2005.

URBINA, S. **Fundamentos da Testagem Psicológica**. Artmed: Porto Alegre, 2007.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.

VICENTIN, V. **Condições de vida e estilos de resolução de conflitos entre adolescentes**. 2009. 223 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VINHA, T.; TOGNETTA, L. Construindo a Autonomia Moral na Escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009.

VINHA, T. ASSIS, O. **A autonomia, as virtudes e o ambiente cooperativo em sala de aula: a construção do professor**. In: TOGNETTA, L. (Org.). *Virtudes e educação: um desafio da modernidade*. Campinas: Mercado de Letras. 2007.

VINHA, T. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras. 2000.

_____. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. **Revista do Cogeime** nº 14 Julho/1999. p.15-38.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? In: PEREIRA, M.; CARVALHO, M.; CAVALCANTI, R. **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

YU, C. **Evaluating Cutoff Criteria of Model Fit Indices for Latent Variable Models with Binary and Continuous Outcomes**. 2002. Tese de Doutorado. University of California Los Angeles.

WHITE, J. *et al.* **Desengajamento Moral no mundo corporativo**. In: BANDURA, A. *et al.* **Desengajamento Moral: teoria e pesquisa a partir da teoria social cognitiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2015.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

ZECHI, J; MENINI, S. **Projetos brasileiros de combate à violência**: a busca por uma convivência respeitosa nas escolas. LINARES, J. *et al.* In: *La Convivencia Escolar: um acercamiento multidisciplinar*. Edita: ASUNIVEP, 2013.

7. APÊNDICES

7.1 Apêndice A - Instrumento de Coleta de dados

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.

SEÇÃO 1 – SOBRE VOCÊ

Sexo: _____ Sua idade: _____ Qual a sua religião? _____
 Atuação na escola:
☐ pública ☐ particular
 Segmento:
☐ Educação Infantil ☐ Ensino Fundamental I ☐ Ensino Fundamental II ☐ Ensino Médio

SEÇÃO 2 – HISTÓRIAS DO COTIDIANO

2.1 A história de Japinha.

Numa sala de aula há um aluno que todos chamam de “Japinha”. Ele tem olhos puxados, é bastante quieto e não participa das conversas entre os outros meninos durante a aula. Todos sabem que sua família voltou do Japão, para onde foi trabalhar e ganhar algum dinheiro. Diariamente, um grupo de três alunos da classe, liderado por Jorge, o faz pagar lanches e Coca-Colas para eles. Jorge ameaça Japinha dizendo que, caso se negue a pagar, irá inventar aos seus pais e professores que ele usa drogas. Temendo que seus pais fiquem sabendo (afinal, são muito rígidos), Japinha paga a conta de Jorge e dos colegas. Na classe, mesmo os que não são do grupo de Jorge aproveitam os lanches e Coca-Colas, que são divididos entre todos.

Para explicar o que acontece nessa situação descrita, assinale as alternativas com que você concorda. Você pode assinalar quantas alternativas quiser.

- 1 () A timidez de Japinha deveria ser trabalhada. Inclusive, é por causa dela que ele acaba se excluindo do grupo.
- 2 () Os professores são os principais responsáveis pela solução deste problema.
- 3 () Se os pais de Japinha fossem de conversar e procurar saber do dia-a-dia do seu filho, talvez isso não acontecesse.
- 4 () Por enquanto, esta situação ainda é “tolerável”. Porém, se ela passar do limite, chegando à agressão física, será imprescindível uma intervenção.
- 5 () Algo deve ser feito porque o respeito é essencial.
- 6 () Esses comportamentos são muito comuns nas novelas, filmes e jogos de vídeo game que os alunos jogam.
- 7 () Isso é uma brincadeira de adolescente, retratada como violência pela mídia sensacionalista que, por influência da televisão, ganhou tons de violência.
- 8 () Todos os alunos, mesmo os que agem mal, têm o mesmo direito de ser bem tratados.
- 9 () Jorge não respeita Japinha. Algo tem que ser feito, já que há uma lei que garante o combate ao bullying.
- 10 () Japinha era muito diferente de todos. Não era “normal”.
- 11 () Nos dias de hoje, a intolerância deve ser combatida.
- 12 () Se os adultos resolverem intervir a cada situação como essa, achando que tudo é bullying, os adolescentes nunca terão a oportunidade de enfrentar os seus próprios problemas, sendo, portanto, frágeis emocionalmente.
- 13 () A escola não deve ignorar que esse é um problema moral.
- 14 () Os meninos não são do mesmo grupo de Japinha. Se fossem amigos, não o tratariam mal.

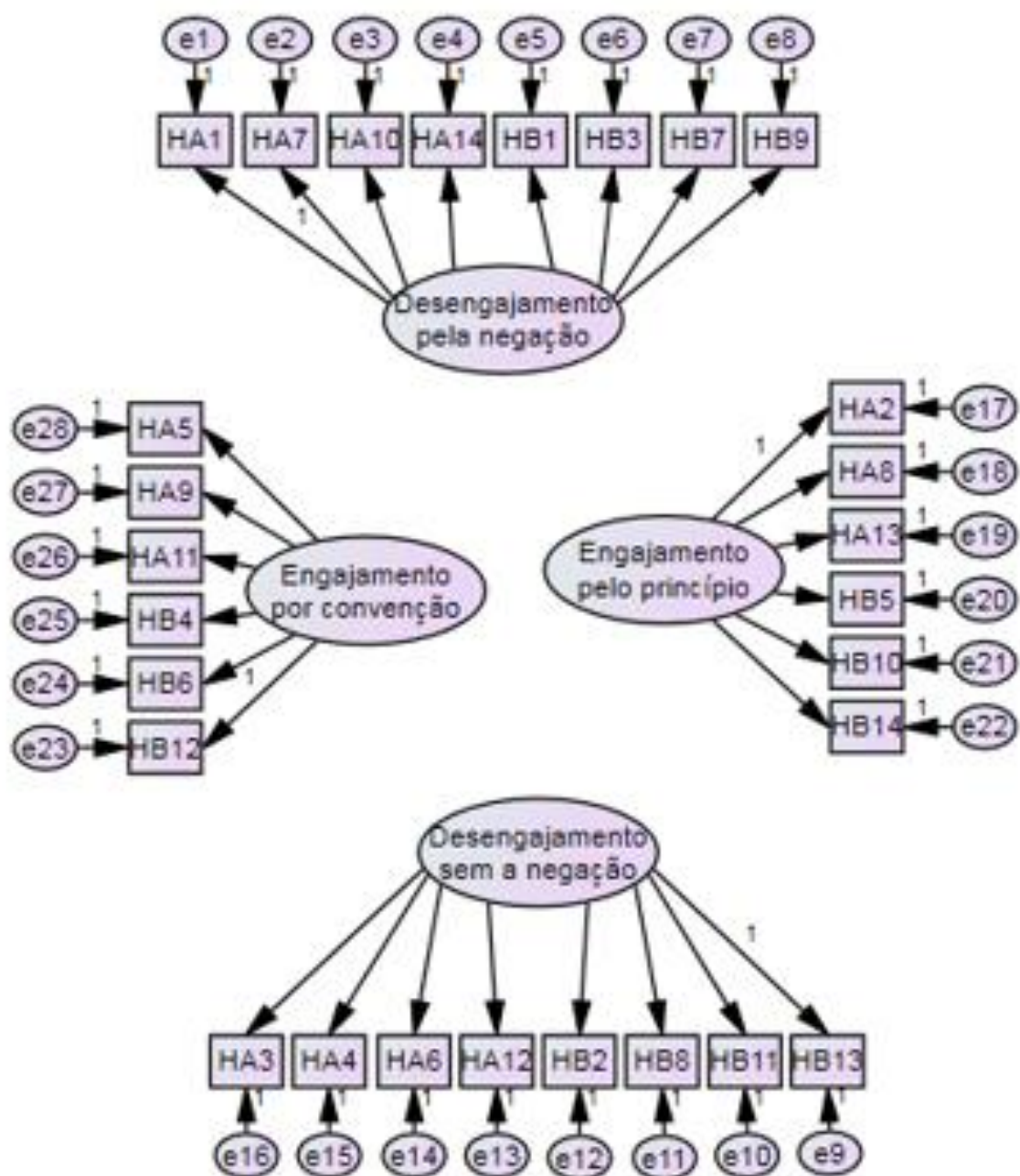
2.2 - A história de Paula

Paula é uma menina que ninguém quer no grupo. Todas as vezes que alguém começa um assunto, Paula se intromete e parece querer mostrar que sabe mais que todos. As meninas acham que ela é “metida” e se afastam dela. Além disso, quando fala, Paula é tão exagerada que chega, sem querer, a cuspir nas pessoas, o que faz com que os colegas a chamem de Nojenta. Os alunos da sala criaram uma página no Facebook com a foto da turma toda segurando um guarda-chuva com a seguinte legenda: “Pode vir, Paula, estamos preparados com o guarda-chuva”. Quando soube, Paula agiu como sempre faz – agrediu a todos com tapas e postou comentários ofensivos utilizando-se de palavrões, xingamentos e gestos obscenos.

Para explicar o que acontece nesta situação descrita, assinale as alternativas com que você concorda. Você pode assinalar quantas alternativas quiser.

- 1 () Paula não está se comportando como uma pessoa civilizada, mas deveria se comportar. Desse jeito, Paula nem parece gente.
- 2 () Hoje em dia as famílias estão muito desestruturadas. Os pais de Paula não a educaram bem, como deveriam
- 3 () Isso que acontece com Paula e sua turma é uma brincadeira muito comum entre os alunos nessa idade. Nossa geração também passou por isso.
- 4 () É preciso garantir o respeito entre os alunos; afinal, diz o ditado: respeito é bom e eu gosto!
- 5 () Falta aos colegas de Paula reconhecer que ela está sofrendo.
- 6 () Algo deve ser feito, porque esse tipo de comportamento é intolerável.
- 7 () Falta educação a Paula. Por isso a tratam mal.
- 8 () Se o professor tiver que parar a todo momento para resolver conflitos, ele não dará mais aula, prejudicando o andamento dos conteúdos.
- 9 () Paula não se esforça para melhorar o relacionamento dela com os colegas. Agindo dessa forma, Paula dá motivos para os colegas a tratarem assim.
- 10 () É tarefa da escola a educação moral dos alunos, para garantir a convivência respeitosa.
- 11 () Hoje em dia, a Internet é Terra de ninguém. Lá os alunos aprendem todos os tipos de palavrão e comportamentos obscenos.
- 12 () A escola deve conscientizar a todos sobre os valores morais que estão perdidos nessa geração.
- 13 () Paula age de forma desproporcional. Afinal de contas, as outras pessoas não chegaram a agredi-la fisicamente.
- 14 () Todos os alunos, mesmo Paula que age mal, têm o mesmo direito de ser bem tratados.

7.2 Apêndice B - Composição dos Fatores



7.3 Apêndice C - Estimativas Padronizadas do Modelo.

Estimativas padronizadas do modelo			
Relação	Estimativa	Erro padrão	Valor-p
F1 → HA1	0,597	0,083	0,000
F1 → HA7	0,627	0,110	0,000
F1 → HA10	0,146	0,129	0,257
F1 → HA14	0,562	0,101	0,000
F1 → HB1	0,554	0,100	0,000
F1 → HB3	0,375	0,138	0,007
F1 → HB7	0,746	0,072	0,000
F1 → HB9	0,694	0,073	0,000
F2 → HA3	0,271	0,109	0,013
F2 → HA4	0,384	0,121	0,002
F2 → HA6	0,417	0,093	0,000
F2 → HA12	0,232	0,087	0,007
F2 → HB2	0,456	0,086	0,000
F2 → HB8	0,509	0,105	0,000
F2 → HB11	0,509	0,095	0,000
F2 → HB13	0,540	0,092	0,000
F3 → HA5	0,643	0,096	0,000
F3 → HA9	0,567	0,095	0,000
F3 → HA11	0,743	0,075	0,000
F3 → HB4	0,593	0,084	0,000
F3 → HB6	0,577	0,082	0,000
F3 → HB12	0,573	0,087	0,000
F4 → HA2	0,344	0,114	0,003
F4 → HA8	0,765	0,103	0,000
F4 → HA13	0,533	0,095	0,000
F4 → HB5	0,379	0,093	0,000
F4 → HB10	0,353	0,099	0,000
F4 → HB14	0,610	0,098	0,000
F1 ↔ F2	0,927	0,080	0,000
F1 ↔ F3	0,370	0,100	0,000
F1 ↔ F4	0,104	0,096	0,275
F2 ↔ F3	0,376	0,098	0,000
F2 ↔ F4	0,374	0,113	0,001
F3 ↔ F4	0,517	0,092	0,000

7.4 Apêndice D - Coordenadas nos Níveis de desenvolvimento Moral

Coordenadas dos níveis de Desenvolvimento Moral			
	Dim1	Dim2	Variáveis
Nível 1	-0,8336	-1,5213	HA
Nível 2	-0,5141	0,0513	
Nível 3	0,7498	-0,6612	
Nível 4	1,7244	1,9048	
Nível 1	0,7633	-2,3322	HB
Nível 2	-0,8217	0,0686	
Nível 3	0,3798	-1,0508	
Nível 4	0,9834	0,8219	
Aluno	0,7615	-0,8007	Grupo
Alunos em exercício	-0,311	0,3271	

7.5 Apêndice E - Decomposição da Inércia e Qui-quadrado

Decomposição da Inércia e Qui-quadrado					
Valor Singular	Inércia Principal	Qui-quadrado	Percentual	Percentual Acumulado	4 8 12 16 20 ----+----+----+----+----+---
0,6951	0,48316	308,82	20,71	20,71	*****
0,64091	0,41077	262,55	17,6	38,31	*****
0,58541	0,3427	219,05	14,69	53	*****
0,57065	0,32565	208,15	13,96	66,95	*****
0,54745	0,2997	191,56	12,84	79,8	*****
0,51691	0,2672	170,79	11,45	91,25	*****
0,45183	0,20415	130,49	8,75	100	*****
Total	2,33333	1491,41	100		
Graus de liberdade = 81					