



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**MARIA CAROLINA RIBEIRO**

**O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DOS  
AUTORES DE BULLYING: IMPLICAÇÕES PARA  
APRENDIZAGEM ESCOLAR**

**CAMPINAS  
2016**

MARIA CAROLINA RIBEIRO

**“O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DOS  
AUTORES DE BULLYING: IMPLICAÇÕES PARA  
APRENDIZAGEM ESCOLAR”**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Psicologia Educacional.

Orientadora: Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA MARIA CAROLINA RIBEIRO, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. ORLY ZUCATTO MANTOVANI DE ASSIS.

**CAMPINAS  
2016**

**Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s):** Não se aplica.

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

R354d Ribeiro, Maria Carolina, 1979-  
O desenvolvimento cognitivo dos autores de bullying : implicações para aprendizagem escolar / Maria Carolina Ribeiro. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Orly Zucatto Mantovani de Assis.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Bullying. 2. Desenvolvimento cognitivo. 3. Moral. 4. Aprendizagem escolar. I. Assis, Orly Zucatto Mantovani, 1939-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** O desenvolvimento cognitivo dos autores de bullying : implicações para aprendizagem escolar

**Palavras-chave em inglês:**

Bullying

Cognitive development

Morals

School learning

**Área de concentração:** Psicologia Educacional

**Titulação:** Doutora em Educação

**Banca examinadora:**

Orly Zucatto Mantovani de Assis [Orientador]

Luciene Regina Paulino Tognetta

Valério José Arantes

Maria Tereza Égler Mantoan

Maria Belintane Fermiano

**Data de defesa:** 25-02-2016

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DOS  
AUTORES DE BULLYING: IMPLICAÇÕES PARA  
APRENDIZAGEM ESCOLAR**

Autora: Maria Carolina Ribeiro

**COMISSÃO JULGADORA:**

Orientadora: Profa. Dra. ORLY ZUCATTO  
MANTOVANI DE ASSIS

Profa. Dra. MARIA APARECIDA BELINTANE  
FERMIANO

Profa. Dra. LUCIENE REGINA PAULINO  
TOGNETTA

Prof. Dr. VALÉRIO JOSÉ ARANTES

Profa. Dra. MARIA TEREZA ÉGLER  
MANTOAN

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

**2016**

## DEDICATÓRIA

Este trabalho dedico àquelas pessoas que fizeram e outras que ainda fazem parte de todos os momentos importantes dessa vida e a Deus...

Pessoas que me permitiram e que me permitem ser EMOÇÃO e RAZÃO, ora me trazendo alegrias ou tristezas, ora me fazendo refletir ou até mesmo provocando a “irreflexão”...

Fatores imprescindíveis para que eu me constitua no que sou hoje...

Um ser humano dotado de imperfeições, mas que na convivência com os outros tem se esforçado para superá-las diante de tantas limitações...

Brasão, Maria Carolina Ribeiro

**Com amor e afeto para minha família, amigos, professores e especialmente para o meu filho Miguel, RESPONSÁVEL por me fazer compreender o sentido da Vida!**

## **AGRADECIMENTOS**

Aos queridos professores que me ajudaram durante essa trajetória:

Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis (orientadora - com quem aprendi o real significado das palavras: acolhimento e dedicação) e pela colaboração acadêmica dos professores;

Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

Profa. Dra. Maria Aparecida Belintane Fermiano

Profa. Dra. Maria Tereza Égler Mantoan

Profa. Dra. Telma Pileggi Vinha

Prof. Dr. Valério José Arantes

Meus sinceros agradecimentos!

### **Às instituições:**

Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo

Diretoria de Ensino de São Carlos

## RESUMO

Nos dias atuais tem-se conhecimento de que nas escolas o bullying é um gerador de conflitos entre os pares. Tal fenômeno tem sido amplamente divulgado pelos mais diferentes meios de comunicação, principalmente, no que se refere a casos extremos, tais como, o de crianças que sofreram bullying e vieram a ser agressoras ou suicidas, como o caso da Chacina de Realengo em 2011. Neste contexto, espera-se que o presente trabalho possa contribuir trazendo maiores esclarecimentos para a compreensão do fenômeno, bem como propiciando algumas reflexões sobre as estratégias educacionais comumente usadas na tentativa de minimizá-lo ou evitá-lo. E ainda, considerar a necessidade de se conhecer como esses meninos e meninas constroem suas estruturas cognitivas e se desenvolvem moralmente. Por meio desta pesquisa, busca-se produzir conhecimentos que possam ser usados por professores e outros especialistas sobre a necessidade de conhecer melhor aqueles alunos e alunas que se envolvem frequentemente com situações de bullying (em especial, como autores), os quais trazem no bojo de suas relações características marcantes do sujeito psicológico em desenvolvimento. O problema da presente pesquisa consiste em investigar a relação existente entre o nível de desenvolvimento cognitivo/moral dos autores de bullying com o fato dos mesmos apresentarem dificuldades na aprendizagem. Como professora da rede Estadual de Ensino há dez anos foi possível observar que os autores de bullying geralmente apresentam maiores dificuldades de aprendizagem em especial na aquisição do conhecimento lógico observado na matemática. Tal fato permite que se formule a seguinte hipótese: lacunas no processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas dos alunos que perpetram esse tipo de violência pode ser a razão para que os mesmos manifestem atitudes agressivas com seus pares. Discorreremos em três capítulos algumas considerações sobre esse problema de convivência escolar (o bullying): primeiramente faremos breves considerações sobre esse tipo de violência, suas características, meios de prevenção e intervenção. Em seguida, abordaremos o desenvolvimento psicológico dos sujeitos ao realizar algumas considerações sobre o desenvolvimento cognitivo e moral. Para concluir, faremos breves ponderações sobre a intrínseca relação entre desenvolvimento/ensino e aprendizagem escolar dos alunos no contexto da prática docente, pois, a compreensão acerca dessa relação poderá trazer novas reflexões sobre a ação dos professores em sala de aula e auxiliá-los no enfrentamento do bullying. Para a realização do presente trabalho foram utilizados os seguintes instrumentos: provas piagetianas para diagnóstico do comportamento operatório; questionário para a obtenção de dados demográficos e conceitos finais dos alunos com perfil de autores de bullying nas disciplinas

de matemática e Língua Portuguesa. De posse do referencial teórico e metodológico utilizado, pudemos concluir que as lacunas no nível de desenvolvimento cognitivo, bem como a baixa qualidade nas relações interpessoais dos alunos que se envolvem frequentemente em ações de bullying, assinaladas pela ausência de sensibilidade moral, podem afetar a aprendizagem e conseqüentemente queda no rendimento escolar.

**Palavras-chave:** bullying, desenvolvimento cognitivo, moral e aprendizagem escolar.

## ABSTRACT

It is acknowledged today that bullying is a source of conflict between peers. As a social phenomenon it has been widely talked about in the media, especially when it concerns extreme cases such as children victimized by bullying becoming perpetrators themselves or suicidal as in the case of the Realengo, RJ, mass shooting of 2011. In this context, this research aims to offer contributions to the understanding of bullying as well as considerations about educational strategies commonly used in an attempt to minimize or avoid it. In addition, it focuses on the need to understand how those boys and girls build their cognitive structures and develop morally. I seek to assemble knowledge that might be used by teachers and other specialists about the need to know better the students who are often involved in bullying, particularly as perpetrators, whose relationships expose major features of the psychological individual in development. I investigate the link between the level of cognitive and moral development of bullying perpetrators and the fact that they demonstrably present learning difficulties. As a public school teacher for 10 years, I could observe first hand that bullying perpetrators generally show greater learning difficulties, particularly in internalizing logical-mathematical learning. Which allows the hypothesis that gaps in the development of cognitive structures of bullying perpetrators could be the reason for their aggressiveness toward their peers. This discussion on bullying takes place in three chapters. Firstly, I present brief considerations about this type of violence, its features, prevention and intervention strategies. Secondly, I approach the psychological development of the subjects on cognitive, moral and emotional levels. Thirdly, I ponder briefly over the intrinsic relation between student development and school teaching-learning, from a teacher's perspective, for understanding this relationship can help teachers to face bullying and result in their reconsidering their classroom methods to cope with it. This research employed such instruments as follows: demographics questionnaires; Piaget's tests to assess operational behavior; and letter grades in Mathematics and Portuguese language of students profiled as bullying perpetrators. Based on the theoretical and methodological references employed, I conclude that gaps in the cognitive development as well as substandard interpersonal relationships of students who often engage in bullying, marked by lack of moral sensibility, can affect learning and result in poor academic performance in school.

**Keywords:** bullying, cognitive development, morals, school learning.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Relações entre conduta agressiva, violência e bullying.....	28
Figura 2: Componentes de violência e bullying.....	29
Figura 3: Relações entre conflito e bullying.....	31
Figura 4: Ilustração de uma criança que era alvo e que se tornou autora de bullying.....	52
Figura 5: Fatores presentes no Juízo Moral.....	69
Figura 6: Constituição do sujeito ético.....	72
Figura 7: Fatores responsáveis pelo desenvolvimento da criança.....	84
Figura 8: Princípios que fundamentam as regras morais e convencionais.....	102
Figura 9: Integração entre Ensino, Desenvolvimento e Aprendizagem.....	117
Figura 10: Compreensão da escola acerca da psicologia da criança & implicações para o rendimento escolar.....	124
Figura 11: Distribuição percentual das disciplinas de maior dificuldade entre autores ou não.....	136
Figura 12: Desempenho geral dos alunos nas provas operatórias - Escolas Juntas.....	140
Figura 13: Média Final: Língua Portuguesa.....	142
Figura 14: Média final - Matemática.....	142
Figura 15: Desempenho em Língua Portuguesa – 5º ano - SARESP 2013.....	143
Figura 16: Desempenho em Matemática - 5º ANO - SARESP 2013.....	143

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Diferenças entre condutas agressivas e perturbadoras .....	30
Quadro 2: Situações que provocam problemas de convivência nos centros escolares .....	46
Quadro 3: Diferenças entre conduta intimidadora e conduta perturbadora.....	47
Quadro 4: Fatores de risco para autores e vítimas de bullying.....	50
Quadro 5: Intervenções e Metodologias para enfrentamento do bullying.....	62
Quadro 6: Características das duas tendências morais que integram a personalidade dos indivíduos .....	71
Quadro 7: Características do desenvolvimento afetivo .....	74
Quadro 8: Características do desenvolvimento cognitivo .....	75
Quadro 9: Pontos Provas Piagetianas - Escolas juntas .....	141

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Percentual de respostas assinaladas para a categoria: Identificação das agressões (Parte A do questionário).....	134
Tabela 2: Percentual de respostas assinaladas para a categoria: Relação com o próprio desempenho escolar (Parte D do questionário). ....	135
Tabela 3: Percentual de respostas assinaladas para a categoria: Número de disciplinas de maior dificuldade (Parte D do questionário). ....	135
Tabela 4: Resultados das provas operatórias escolas A e B .....	137

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 BULLYING ESCOLAR .....	22
1.1 CARACTERIZAÇÕES DO FENÔMENO.....	22
1.2 VIOLÊNCIAS, CONFLITOS E INDISCIPLINA.....	34
1.3 OS PROBLEMAS DE CONVIVÊNCIA ESCOLAR.....	44
1.4 A AGRESSIVIDADE EM PAUTA.....	48
1.5 MEDIDAS PREVENTIVAS.....	58
2 DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO.....	65
2.1 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E MORAL: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA ENFRENTAMENTO DO BULLYING NA ESCOLA.....	65
2.2 A EDUCAÇÃO MORAL E O ENFRENTAMENTO DO BULLYING.....	85
2.3 BULLYING & A AUSÊNCIA DE SENSIBILIDADE MORAL.....	90
2.4 A PRÁTICA DAS REGRAS .....	97
2.5 A ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE.....	103
3 AS RELAÇÕES ENTRE DESENVOLVIMENTO, ENSINO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA PRÁTICA DOCENTE.....	110
4 MÉTODO.....	125
5 DISCUSSÃO, LIMITAÇÕES DA PESQUISA E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	145
REFERÊNCIAS .....	158
APÊNDICE A .....	164
APÊNDICE B.....	166
APÊNDICE C.....	168
APÊNDICE D .....	187
APÊNDICE E.....	192
MEMORIAL .....	199

## INTRODUÇÃO

Nos últimos dez anos evidenciou-se um aumento crescente de trabalhos científicos que caracterizam o bullying como um tipo de conduta agressiva entre pares. Porém, reflexões e ações pontuais ainda devem ser discutidas e organizadas devido ao aumento vertiginoso desses casos nas escolas brasileiras, por isso, as reflexões não se esgotam, o que nos motiva a ampliá-las no âmbito escolar e acadêmico. Por meio desta pesquisa, busca-se refletir com educadores e outros especialistas a necessidade de maior proximidade daqueles que se envolvem frequentemente com situações de bullying (em especial, os autores/perpetradores) que trazem no bojo de suas relações características marcantes de um sujeito psicológico em constante processo de desenvolvimento. Caminhar nesta direção justifica-se pelo fato de que boa parte do corpo docente e da equipe gestora das escolas, em especial das escolas públicas, manifestam em suas práticas cotidianas que envolvem o processo de resolução de conflitos, dificuldades em realizar ações preventivas e de intervenção nesse fenômeno. Além disso, o desconhecimento dos aspectos do desenvolvimento (cognitivo, moral e afetivo) intrínsecos ao desenvolvimento psicológico os impedem de realizar uma prática pedagógica que de fato favoreça a aprendizagem dos alunos, em especial, daqueles que perpetraram o bullying. A escolha desse tema para o presente trabalho se justifica pelo fato observado numa escola pública onde atuei como professora-coordenadora em que pude observar que os alunos indisciplinados que se envolviam em situações frequentes de bullying geralmente apresentavam dificuldades na aprendizagem do processo de aquisição e domínio da leitura, escrita, e no processo de construção do conhecimento lógico matemático. E ainda, por ter uma relação pessoal com tema, o qual fui vítima de bullying por muitos anos durante meu processo de escolarização. Fato que me levou querer compreender o perfil psicológico daqueles que me agrediam e agora como docente, buscar entender esse fenômeno e tentar encontrar intervenções pedagógicas adequadas para minimizar esse tipo de conflito. A experiência de mais de dez anos de magistério pude observar que existe uma relação entre o comportamento das crianças envolvidas em situações de bullying (carentes de sensibilidade moral) e o nível de construção das estruturas lógicas elementares, o qual influencia o seu repertório comportamental. Isso porque, o estágio de desenvolvimento cognitivo das crianças e dos pré-adolescentes pode estar relacionado ao nível de aprendizagem escolar, que conseqüentemente pode influenciar na aquisição de habilidades e competências destacadas na matriz curricular da rede de ensino. Porém, cabe lembrar que há ainda uma categoria de competências que se tornará objeto de ensino mencionada no encarte do professor (2016) da rede estadual que

propõe a Avaliação Processual para os anos iniciais de Língua Portuguesa e Matemática. Essa nova categoria de competência a qual deverá ser objeto de estudo e de ensino, diz respeito às competências sócioemocionais, afetivas e sociais que nem sempre são explicitadas no currículo oficial, mas cujo desenvolvimento deve ser acompanhado no cotidiano escolar pelo professor. A matriz curricular da Avaliação Processual (2016) propõe que existam metodologias interativas de ensino para que se favoreçam o desenvolvimento físico, afetivo e social de crianças e jovens. Portanto, é necessário buscar uma visão mais ampla do desenvolvimento integral dos nossos alunos em todos esses aspectos. É preciso conceber e compreender a intrínseca relação entre os saberes curriculares, o desenvolvimento afetivo, e a ótica das relações sociais. Sobre esta ótica das relações sociais é que queremos nos focar, pois, ao considerar as habilidades sociais e afetivas no contexto educativo faz-se necessário verificar se o aluno é capaz de interagir; seguir regras, agir em uma situação coletiva que envolva cooperação e competição; respeitar o outro, saber argumentar, ouvir, valorizar a opinião do outro e a ter condutas colaborativas. Essas habilidades podem ser desenvolvidas nas situações de aprendizagem, ou sequencias didáticas como, por exemplo, valorizar e respeitar as condutas acordadas com o grupo, reconhecer e valorizar a importância das condutas colaborativas e cooperativas; saber trabalhar em equipe; desenvolver a autonomia para a pesquisa e buscar informações; saber ouvir os colegas para argumentar e praticar o respeito mútuo. E assim, contribuir como cidadão para a sociedade da qual faz parte.

É a partir do contexto que mencionamos acima que a escola, por ser um ambiente de relações interpessoais, é conseqüentemente um lugar de conflitos, e por isso, necessita de atenção privilegiada no que diz respeito à qualidade das relações entre os agentes envolvidos. Nesse espaço, em que as relações éticas e morais são cultivadas e processadas, faz-se necessário, intervir pedagogicamente para ajudar meninos e meninas a resolverem seus conflitos e a desenvolverem-se em seus processos de aprendizagem e, conseqüentemente a tomarem consciência de si e dos outros. Contribuindo desse modo, para a formação de cidadãos autônomos capazes de gerenciar/lidarem com suas emoções (afetos, frustrações e ansiedades) enquanto interagem com o objeto de conhecimento.

O intuito desta pesquisa também consiste em abordar essa temática na comunidade educativa e socializar com os educadores da rede estadual maior compreensão sobre deste fenômeno: o bullying, de modo que se criem espaços para que se reflita sobre os diferentes aspectos do desenvolvimento global da criança na esfera de nossa sociedade. Espera-se também que seja possível contribuir para minimizar essa prática em seus diferentes contextos, por meio de medidas educativas preventivas que possam ser planejadas e pertinentes para que

essa temática, tão discutida por educadores e psicólogos contemporâneos seja um dos objetivos do trabalho de ação conjunta entre todos os atores envolvidos.

Por certo, é necessário atuar sobre as desigualdades sociais eliminando as injustiças se quisermos prevenir estas situações e ainda, fomentar a cultura da diversidade e evitar radicalismos excludentes, uma vez que, é na escola que as crianças têm mais oportunidades de desenvolver o autoconceito, a autoestima, e a percepção do outro.

A partir do exposto, acredita-se ser necessária a promoção de uma educação de qualidade aos nossos meninos e meninas. Para tanto, é preciso que se busque fortalecer o investimento na formação continuada dos professores, assim como; propiciar-lhes ocasiões para que reflitam sobre a necessidade de uma compreensão mais ampla do desenvolvimento da criança, no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e moral a fim de que se fortaleça a utilização de práticas educacionais adequadas que favoreçam o ensino e a aprendizagem.

Muitos pesquisadores têm investigado o bullying escolar seja no Brasil ou em outros países. Mas, o fenômeno começou a ser estudado na Suécia, na década de 1970. Esse estudo foi realizado a partir de um projeto sistemático desenvolvido por Olweus (1993). Tal estudo foi um marco que desencadeou o desenvolvimento de muitas pesquisas, notadamente nos países escandinavos, Suécia, Noruega, Finlândia e Dinamarca. Essas pesquisas tomaram a dianteira ao chamar a atenção da comunidade científica e educacional sobre o problema do “bullying”. Muitos trabalhos corroboraram para a compreensão e estudo que caracterizam o fenômeno, destacam suas implicações no contexto em que esse tipo de violência se insere que se sobressaem nas publicações de: AVILÉS 2002, 2006, 2008, 2013; ALMEIDA e DEL BARRIO, 2002; BANDURA 1999, 2002, 2001; ESLEA et al., 2004; FANTE, 2005; HOOVER; OLIVER; HAZLER, 1992; LA TAILLE et., 2009; OLWEUS 1993, 1994, 1997, 1999; ORTEGA 2001, et al., 2012; PLAN 2010; RIGBY, 2005; SEIXAS, 2005; SCHWARTZ, 2000; TOGNETTA et al., 2010, TOGNETTA E LA TAILLE, 2008; TOGNETTA E ROSÁRIO, 2012; FISCHER et al., 2012; e autores que paralelamente se dedicaram a análise sobre o desenvolvimento psicológico/moral, os quais se destacam: GINI, 2014; PIAGET, 1932; PUIG, 1998; KOHLBERG, 1989; LA TAILLE, 2006; MENESINI et al., 2003; OBERMANN, 2011; TOGNETTA et al., 2008, TOGNETTA, 2009, 2010; TOGNETTA, et al., 2016; TURNER, 2009, entre tantos outros.

No cenário brasileiro, foi, sobretudo, na década de 1990 que o bullying passou a ser discutido, mas foi, a partir de 2005, que o tema passou a ser objeto de discussão em inúmeros artigos científicos. Embora os estudos sobre o bullying escolar no Brasil sejam recentes, o

fenômeno é antigo e preocupante, sobretudo em função de seus efeitos nocivos. Um exemplo dos efeitos nocivos desse fenômeno foi a tragédia na Columbine High School, em 1999<sup>1</sup>, que, por seu destaque na mídia local e internacional, chamou a atenção de governantes, especialistas no assunto, familiares e pesquisadores

A partir de tantos trabalhos que procuraram tratar a temática bullying nas escolas, em diferentes recortes temáticos presentes em diversos textos, livros e artigos como nas publicações dos autores acima, cuja referencia completa será acrescida no referencial bibliográfico do presente trabalho, bem como nos bancos de teses e dissertações, não encontramos estudos que considerassem a partir dessa temática, possíveis relações existentes entre o nível de desenvolvimento cognitivo discutido na teoria piagetiana com o fato de os sujeitos estudados (autores de bullying) apresentarem dificuldades de aprendizagem, especificamente nas disciplinas curriculares como a Matemática e a Língua Portuguesa.

Fatores que vistos concomitantemente podem trazer novas reflexões sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem do ponto de vista piagetiano. Em outras palavras, a ausência das estruturas lógicas elementares no pensamento da criança e o baixo rendimento escolar, bem como certos comportamentos de meninas e meninos, como por exemplo, o egocentrismo, o individualismo, a falta de cooperação, a ausência de sensibilidade diante do sofrimento do outro, a falta de coordenação de diferentes pontos de vista, a ausência de um pensamento reversível/lógico, marcados pela carência de sensibilidade moral, pode ser a causa para a ocorrência desse tipo de violência entre os pares.

Na perspectiva piagetiana, para aprender e conhecer, a criança precisa assimilar o objeto de conhecimento às estruturas cognitivas de que dispõe. Desse modo, ao falarmos em aprendizagem de conceitos matemáticos, por exemplo, seja partindo de uma abordagem de conceitos mais simples ao mais complexo, é preciso primeiramente que a criança esteja de posse das estruturas mentais adequadas que lhe permitam antes de tudo, compreender. Nesse contexto, se uma criança ao ingressar no primeiro ano do ensino fundamental não possuir as estruturas cognitivas de que necessita, dificilmente poderá vir a ter condições de assimilar

---

<sup>1</sup> O **Massacre de Columbine** aconteceu em 20 de abril de 1999 no Condado de Jefferson, Colorado, Estados Unidos, no Instituto Columbine, onde os estudantes Eric Harris (apelido ReB), de 18 anos, e Dylan Klebold (apelido VoDkA), de 17 anos, atiraram em vários colegas e professores. Harris e Klebold, ótimos alunos de boas famílias, não eram populares na escola. Preferiam os computadores aos esportes. Encontraram a sua turma num grupo chamado a Máfia da Capa Preta. Ridicularizados pelos atletas, remoíam planos de vingança e extravasavam seu ódio na Internet. Harris, principal cabeça por trás do ataque, tinha um website, no qual colecionava suásticas e sinistros vídeos neonazistas e até dava receitas para a fabricação de bombas. Em seu autorretrato, escreveu: "Mato aqueles de quem não gosto, jogo fora o que não quero e destruo o que odeio". Já Klebold dizia que seu número pessoal era "420", possivelmente uma referência à data de nascimento de Hitler, 20 de Abril. Fonte: WIKIPÉDIA (2008).

qualquer conceito que implique o raciocínio lógico. Não possuindo tais estruturas, a criança passa a decorar aquele conhecimento que escapa do seu limite de compreensão (MANTOVANI DE ASSIS, 1976). Ou ainda, poderá faltar-lhe condições para se colocar no lugar do outro, descentra-se de seu próprio ponto de vista para coordenar diferentes perspectivas ou agir de maneira autônoma, diante, por exemplo, de conflitos cognitivos e morais.

Algo que explicaria, por exemplo, a relação negativa do aluno com a aprendizagem dos conceitos matemáticos, precariedade na aquisição das competências e habilidades esperadas na matriz curricular e conseqüentemente, no baixo rendimento das avaliações escolares.

Espera-se que essa pesquisa produza os conhecimentos necessários que possam ser utilizados por educadores e outros especialistas em programas de formação continuada a fim de que em posse desse conhecimento eles consigam refletir e intervir de maneira positiva nos conflitos que comumente surgem nas escolas. E ainda, conjecturar a necessidade de se buscar compreender o aluno/ou aluna de forma integral no meio escolar no qual estão inseridos, observando nesse contexto os fatores atrelados ao desenvolvimento psicológico e social do ser humano em constante interação com: a maturação biológica, a experiência física/ e lógico-matemática, a transmissão social e educativa como integrantes do desenvolvimento psicológico. Uma vez que, o estudo isolado desses fatores, ou a até mesmo a tentativa de ignorá-los no ambiente escolar poderá certamente dificultar o trabalho com o conhecimento diante da relação ensino x aprendizagem. Portanto, é preciso que o professor saiba como a criança aprende e como ela se desenvolve, para que ele possa saber como pensam seus alunos e, conseqüentemente, ajudá-los em seu desenvolvimento.

Em nosso trabalho, buscamos escolher os sujeitos de nossa pesquisa com base nas definições destacadas por Olweus (1999). Segundo o autor, o bullying se configura na medida em que “um estudante está sendo vitimizado quando é exposto, repetidamente e por um tempo prolongado, a ações negativas por parte de um ou mais estudantes” (OLWEUS, 1999, p.10). E completa que as ações negativas podem ser emitidas por meio do contato físico, como bater, empurrar, chutar, beliscar e imitar o outro ou por meio verbal, tais como zombar, apelidar; ou de outros modos, tais como encarar, fazer gestos obscenos e excluir intencionalmente do grupo. Segue uma breve síntese que configura o bullying a partir das colocações do autor.

Envolve um comportamento agressivo com intenção de causar dano. Esse comportamento só se configura quando a provocação é repetida e tem um caráter degradante e ofensivo, quando é mantida apesar da emissão de sinais claros de

oposição e desagrado por parte do alvo. Observação: provocações e caçadas presentes nas interações diárias entre pares na escola feitas por um colega brincalhão, não constituem bullying.

É emitido repetidamente e durante um tempo, sendo excluídas de sua definição as ações negativas ocasionais.

Constitui-se num relacionamento interpessoal caracterizado por um desequilíbrio de poder, que pode ocorrer de várias maneiras: o alvo da agressão pode ser fisicamente mais fraco, pode simplesmente perceber-se como física ou mentalmente mais fraco que o perpetrador ou pode existir uma diferença numérica, com vários estudantes agindo contra uma única vítima. OLWEUS (1999, p.10).

Desse modo, os critérios para seleção dos autores de bullying foram feitos com base definições adotadas acima e por contemporâneos da obra de Olweus.

Na literatura consultada, observou-se que de modo geral, estudo desse fenômeno que os casos de bullying na escola são marcados por eventos trágicos, como o suicídio de jovens e crianças extensivamente vitimizados na escola, incapazes de enfrentar o problema de maneira a superá-lo. Além disso, por meio de mecanismos inconscientes, esses alunos tendem a acreditar que são merecedores dos maltratos, aceitando ser molestados por seus pares, já que não se veem como dignos de valor. Ou seja, potencializam o próprio estado psíquico que os tornam vulneráveis. (TOGNETTA, AVILÉS E ROSÁRIO, 2013).

Tal fenômeno, nas últimas décadas tem conquistado grande relevância e status científico a partir de Olweus (1978) que o caracteriza como um subtipo de comportamento agressivo. Para Avilés (2012), ambos, vítima e agressor, inseridos nessa dinâmica estão sob os olhos de seus iguais que testemunham os fatos.

Assim como Olweus, Turiel (1983) também afirmou que, em situações de agressão, meninos e meninas agressoras, ainda que saibam o valor das regras que proíbem prejudicar o outro, as quebram, mesmo sabendo que causam dor e angústia à vítima. Os agressores, ou intimidadores concebem as regras morais como frágeis. Esses sujeitos intimidadores, são mais propensos a autojustificar sua conduta para não se sentirem tão culpados. Logo, procuram se justificar para agir de forma agressiva. Ou seja, para Turiel (1983), eles acabam por utilizar-se de mecanismos de desengajamento moral que para Tognetta et al., (2016), o que está em jogo é a necessidade desses indivíduos de se autojustificar para manter, para si e para o outro, uma boa imagem, condizente com os padrões que o sujeito tem interiorizado que podem nos mostrar certamente, se formados por conteúdos morais ou não.

Desde então, as propostas de intervenção passaram a ser incentivadas por diversos países. Acredita-se, por exemplo, que o bullying tenha desempenhado certo papel em alguns tiroteios ocorridos dentro de escolas. Preocupamo-nos ainda com os limites relacionados à compreensão dos professores acerca das características do fenômeno, que abrem espaço para

a penetração do senso comum cuja validação impede a visualização dos efeitos negativos que esta forma de violência causa em suas vítimas.

No Brasil, podemos mencionar a chacina de Realengo em 2011 no Rio de Janeiro, um ex-aluno entrou na escola em que estudava, onde era vítima de apelidos, discriminação e isolamento social frequente. Numa ação extremada e planejada, atirou contra alunos e professores, em seguida, suicidou-se. Somando a motivação de caráter religioso com a de mau tratamento durante os tempos de escola, um amigo próximo de Wellington afirmou que ele "sofria bullying, era viciado em jogos violentos e em ataques terroristas". Outros casos marcantes dizem respeito ao fato ocorrido em Taiúva (SP) no ano de 2003, um ex-estudante de 18 anos foi até a escola onde concluiu o Ensino Médio portando uma arma. Feriu oito pessoas e cometeu suicídio. A conclusão para esta chacina foi apurada pela polícia e especialistas que tudo ocorreu porque ele não tinha esquecido os maus-tratos que sofrera de colegas quando estudava naquela escola. Outro caso ocorreu em 2004, em Remanso (BA). Um aluno de 17 anos foi armado para a escola. Ele matou um colega e a professora de informática de quem não gostava, além de deixar outros feridos. Foi apurado que esse fato ocorreu porque ele sofria gozações constantes dos colegas. Desde então, a repercussão na mídia aumentou.

Para Tognetta (2013) a escola, lugar de excelência para o encontro com o outro, também é vista como lugar de excelência para esse tipo de violência que se dá entre pares. Aquele homem que matou alunos e funcionários naquela instituição foi um dia criança, aluno da escola que precisava – assim como as crianças de hoje de uma escola que acolha; que traga para seu cotidiano a brincadeira; o jogo; que avalie o dia; que discuta o plano de suas aulas com os alunos e em cujo interior eles sejam ouvidos. Sejam ouvidos em muitas perguntas que têm a fazer.

Por certo, se a escola entendesse o que pensam as crianças, como passam a compreender um novo objeto de estudo, como precisam ser ouvidas e como se constrói, por exemplo, a virtude, cujas pesquisas indicam não ser ensinada por moralismos ou por assistencialismos, mas sim, pela convivência entre iguais, em oportunidades para que as crianças possam resolver seus problemas com quem é de direito e não em diretorias, talvez pudessem evitar futuros problemas.

Além de mencionarmos em nosso trabalho características importantes do bullying, pretendemos compreender esse sujeito no contexto de uma educação axiológica<sup>2</sup>, ou seja,

---

<sup>2</sup> Em texto publicado por Custódia A. Martins (2011) "Entre a Educação e o Desenvolvimento" no XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, o termo "Educação Axiologia" foi utilizado para dar conta

considerá-lo a partir de uma formação que o compreenda em sua totalidade e que está em constante processo de desenvolvimento. Processo esse que perpassa as características do incremento cognitivo, afetivo e moral. Uma educação axiológica pode ser compreendida notoriamente como uma mudança de paradigmas no meio educacional, onde educar é fazer emergir das pessoas os seus condicionamentos, seus valores e fornecer-lhes os instrumentos necessários para a autonomia. Posicionamento esse, voltado para o processo formativo, pleno e integral do indivíduo, que por sua vez, se opõe ao modelo de ensino baseado exclusivamente na transmissão de conteúdos programáticos.

A presente tese foi elaborada com informações de fontes bibliográficas, observações do espaço físico, no contexto das relações interpessoais mantidas nas escolas, questionários para identificar a frequência com que esse tipo de violência - o bullying acontecia nas escolas; conversas (entrevista semiestruturada) e provas piagetianas do comportamento operatório para que assim, pudéssemos nos aproximar do perfil psicológico dos alunos que perpetravam o bullying.

A análise descritiva dos dados coletados foi realizada por meio de tabelas de frequências para variáveis categóricas e medidas de posição e dispersão para as variáveis numéricas. Para comparar proporções foi utilizado o teste Qui-Quadrado ou teste exato de Fischer, quando necessário e para a comparação de medidas numéricas entre dois grupos foi utilizado o teste de Mann-Whitney (MANN; WHITNEY, 1947).

Diante da utilização desses instrumentos, a cientificidade do presente estudo, o método de pesquisa utilizado, se classifica como modelo de “PESQUISA MISTA” (quantitativa e qualitativa) uma vez que os instrumentos para análise fundamentaram-se em levantamentos estatísticos e em dados etnográficos que nortearam as hipóteses formuladas:

- O fato de os sujeitos estudados apresentarem baixo rendimento escolar e estarem envolvidos frequentemente como autores em situações de bullying, está relacionado ao nível de desenvolvimento cognitivo.
- A baixa qualidade nas relações interpessoais, ou insuficiência no processo de construção de valores morais que envolvem os alunos autores de bullying podem demonstrar eventuais lacunas no processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas e na aprendizagem.

---

de um modelo de formação pessoal e social do aluno que ultrapassa a assimilação de conteúdos, e que visa a formação da pessoa em sua totalidade. Esse modelo de educação mencionado pela autora promove uma educação do caráter que se expressa na pergunta: “Em que é que o homem se tornou?” preocupando-se desse modo com a educação de jovens e cidadãos socialmente responsáveis.

Em conclusão, o presente trabalho de doutoramento tendo como base o referencial bibliográfico analisado ratificam nossas hipóteses com o fato de que existe uma relação entre o comportamento das crianças envolvidas frequentemente em situações de bullying (carentes de sensibilidade moral) e o nível de construção das estruturas lógicas elementares, o qual influencia seu repertório comportamental e o processo de aprendizagem.

Trabalho cujo aprofundamento poderá se estender pelos anos vindouros.

## 1 BULLYING ESCOLAR

Para a compreensão desse tipo de conduta agressiva o bullying no lócus escolar, a seguir, caracterizaremos esse fenômeno que continua a ser praticado em nossas escolas por muitos motivos, entre eles a falta de reflexão conjunta sobre o que é? Quais as consequências para quem o pratica e para quem é vítima desse tipo de violência? E, ainda, como encontrar formas assertivas de combatê-lo?

A seguir traremos alguns esclarecimentos sobre essa forma específica de violência interpessoal.

### 1.1 CARACTERIZAÇÕES DO FENÔMENO

Levando-se em conta a caracterização do fenômeno bullying mencionadas na introdução destacadas por Olweus (1999) que não podemos perder de vista tais como: a intencionalidade de causar dano à vítima; a provocação repetida durante um tempo; e o desequilíbrio de forças entre os pares; o autor propõe ainda em sua obra uma diferenciação entre “bullying direto” e “bullying indireto”. O primeiro constitui-se em ataques abertos às vítimas e o segundo é realizado por vias indiretas tais como isolamento social e exclusão intencional do grupo.

O bullying direto (físico) é visto como violência e os demais, indiretos, (verbais, gestuais) caracterizam comportamentos agressivos. Do nosso ponto de vista, tanto um quanto outro compreendem atos de violência por envolverem a intenção de causar dano à outra pessoa. Esta intenção, por sua vez, é interpretada a partir da afirmação destacada por Olweus (1999) de que crianças ou jovens que se engajam no bullying variam no grau de ciência de como o bullying é percebido pela vítima, a maioria deles, percebe que seu comportamento é, no mínimo, doloroso e desagradável para suas vítimas. Porém, as brigas e agressões ocasionais, podem ou não ser revestidas da intenção de causar algo ruim a alguém.

Portanto, o bullying é uma forma de violência que uma força e um poder sobre a liberdade do outro e muitas vezes se manifesta de forma agressiva.

Nas investigações pioneiras sobre o bullying (OLWEUS, 1993; 1994; 1997; 1999) repercutiram em inúmeros trabalhos (AVILÉS, 2002; ORTEGA, 2001; WHITNEY Y SMITH, 1993). Autor, vítima e expectador são os personagens envolvidos nesse tipo de conduta.

Olweus (1999) ao dedicar-se a compreensão desse fenômeno (o bullying) foi designado membro do comitê pelo ministério para planejar e organizar a campanha nacional contra o bullying e conseguiu convencer as autoridades sobre a necessidade de prover recursos para suporte de pesquisas em conexão com a campanha. Coube a ele, a responsabilidade de conduzir a aplicação de um questionário sobre vitimização em escolas da Noruega (OLWEUS, 1999).

A partir dos resultados das pesquisas realizadas pelo autor, que foram ampliados por pesquisas posteriores, podemos enumerar algumas características típicas de vítimas e agressores.

Segundo Olweus (1993), as vítimas podem ser fisicamente mais frágeis que seus companheiros, sendo, muitas vezes, sensíveis, cuidadosas, tranquilas, submissas, tímidas; podem ser ansiosas, inseguras, depressivas, e apresentar uma autoestima baixa. Essas crianças por sua vez, demonstram dificuldades de impor-se ao grupo, sendo habitualmente não agressivas, nem provocadoras e, em muitos casos, se relacionam melhor com adultos que com seus companheiros.

Já, as vítimas provocativas são caracterizadas por uma combinação de padrões de reação ansioso e agressivo; podem ser mais frágeis fisicamente que seus colegas; em geral são ansiosas, inseguras, depressivas, tendo uma opinião negativa de si mesmas; podem tentar responder quando são atacadas, mas o fazem de maneira indevida; podem ser, inquietas, dispersas, ofensivas, de costumes irritantes e podem tentar agredir colegas mais frágeis.

As vítimas agressivas também se caracterizam por internalizar angústia emocional, reconhecendo sentimentos de depressão e ansiedade. Manifestam comportamento impulsivo, são mais hiperativas e apresentam dificuldades em regular suas emoções.

No que tange o perfil dos agressores, estes podem apresentar uma ou mais das seguintes características: podem ser fisicamente mais fortes que seus colegas, podem ser da mesma idade ou mais velhos, podem ser diligentes em jogos, sentem a necessidade de dominar e subjugar, de se impor por meio de ameaças; são impulsivos, toleram mal as frustrações; às vezes podem apresentar uma atitude hostil também para com adultos; se consideram rígidos e mostram pouca empatia pelos que sofrem agressões; podem adotar outras condutas antissociais; não são ansiosos, nem inseguros; apresentam uma opinião relativamente positiva de si mesmos (OLWEUS, 1993).

Tognetta e Rosário (2013) encontraram em suas pesquisas um dado relevante sobre os autores de bullying. Na investigação que realizaram, observaram que autores de bullying mostraram-se com imagens de si individualistas que não incluem o outro e nem mesmo se

referem a algum conteúdo moral. Em outra pesquisa realizada por Tognetta et al. (2016) sobre desengajamentos morais, autoeficácia e bullying, os dados apontaram que os alunos autores de bullying apresentaram maior desengajamento moral perante seus pares. Outro dado interessante dessa pesquisa diz respeito à autoeficácia acadêmica. Os alunos que se veem como maus ou muito maus academicamente apresentaram ser mais desengajados moralmente. Dado semelhante encontrado em nossa pesquisa, em que, boa parte dos alunos com perfil de autores de bullying, não conseguiram concluir com êxito todas as provas de diagnóstico do comportamento operatório de Jean Piaget, estando estes em sua maioria em transição para o nível seguinte (operatório concreto). Em resposta ao questionário que aplicamos encontramos uma diferença significativa em que os alunos com perfil de autores de bullying (68) se comparados com os não autores (60) revelaram estar indo mal ou muito mal nos estudos. Em pesquisa recente realizada por Tognetta et al. (2016), os autores de bullying apresentaram maior desengajamento moral e baixa autoeficácia acadêmica. Estudos semelhantes com o mesmo enfoque temático de Barchia e Bussey (2011) associaram baixas crenças com a frequente agressão, e encontraram uma associação ainda mais forte aos níveis mais elevados de desengajamento moral. Asì et al. (2010) mostram que há uma relação entre o desengajamento moral e o papel de agressor e menor desengajamento moral ao exercer o papel de expectador e de vítima. Desse modo, os desengajamentos morais passam a ser um importante foco de investigação e avaliação destas situações. Para Bandura (1999; 2002) um sujeito se desengajaria moralmente pela sua incapacidade de se descentrar do seu ponto de vista e de sensibilizar pelo outro, esquivando-se da culpa e da responsabilidade por uma ação ética.

Segundo a lógica piagetiana (1932) sujeitos desengajados moralmente não conseguem colocar-se no lugar do outro, ou sensibilizar-se com sua dor, são vistos como heterônomos. Para Bandura (1999; 2002) esses sujeitos buscam minimizar sua culpa; ignoram ou distorcem o impacto do prejuízo causado; culpam a vítima pela pelo dano moral; consideram suas ações justas contra a vítima; usam uma linguagem eufemística para minimizarem sua culpa; comparam o problema a outros mais graves causados às vítimas, mostrando-os como algo vantajoso para as vítimas; minimizam sua responsabilidade, transferem ou desviam a responsabilidade a alguma autoridade, e por fim, colocam a vítima como merecedora desses atos desumanos. Estudos realizados por Menesini et al. (2003) com jovens da Espanha e Itália ao observarem o perfil característico de agressores, vítimas e espectadores em envolvimento com o bullying, observaram que os resultados de suas pesquisas comprovaram que as

emoções que envolvem o desengajamento moral estão muito mais próximas dos agressores de bullying do que com as vítimas.

Estudos posteriores, como de Tognetta (2005) e Avilés (2006) também descrevem características comuns entre autores e suas vítimas.

Os autores geralmente agem de forma prepotente, dominadora e astuciosa dominando a vontade do outro, reconhecem seus alvos (as vítimas) suas principais limitações, seja do ponto de vista afetivo, seja do ponto de vista físico. Algo que justifica uma das características que diferencia o bullying de outras formas de agressão. Neste caso, o desequilíbrio de poder.

As vítimas, não têm condições de se defender ou de se manifestar, possuem o perfil de crianças ansiosas, inseguras, passivas, tímidas e com baixa estima de si. Tais características, no entanto, não podem ser consideradas isoladamente para não cairmos no equívoco de criarmos estereótipos sobre as ações das crianças classificando-as como agressores ou vítimas. Daí a necessidade de analisar cautelosamente o conjunto de fatores relacionados ao “bullying” ao observamos as características desse tipo de conflito existente entre os alunos.

A expressão inglesa “bullying” é derivada de “bully” (valentão, brigão). Este termo possui um sentido específico e rico em determinações que desaconselham sua tradução em qualquer outra língua. Algumas tentativas realizadas de tradução para o português, por exemplo, produzem sempre reduções semânticas que acabam por descaracterizar o fenômeno denotado pela expressão original. No Brasil, o termo mais frequentemente usado em traduções é o de “intimidação”.

Segundo Seixas (2005), nos demais países o problema é analisado em outros idiomas como o francês (*harcèlement* quotidién), o espanhol (*acoso ou matonismo*), o italiano (*prepotenza*), o alemão (*agressionen unter shülern*), o japonês (*ijime*) entre outros. Por esse motivo, acrescenta a autora, a grande maioria dos pesquisadores e especialistas em todo o mundo, emprega consistentemente o termo inglês. Trata-se na verdade, de uma providência exigida pelo rigor, não de uma escolha arbitrária.

Observamos que muitos autores têm apontado o bullying como o mais grave problema existente nas escolas em todo o mundo e estudos recentes revelam uma preocupada tendência de aumento da incidência do fenômeno.

Em estudo realizado por Cleo Fante (2005), revelou que 60% dos alunos afirmaram que o Bullying ocorria, com mais frequência, dentro da sala de aula, o que assinala uma diferença importante com relação às pesquisas internacionais, que têm apontado que o bullying ocorre, com muito mais frequência, nos intervalos de recreio e nos horários de

entrada e saída escola. Outro dado importante desta pesquisa foi revelado pelo fato de que 51% dos autores relataram que nunca haviam sido repreendidos ou advertidos por isso.

Tognetta (2013) em suas investigações sobre o bullying sob a ótica da Psicologia Moral também trouxe novos dados interessantes. Observou em mais uma de suas pesquisas que os professores das escolas investigadas não foram formados para atuar nas relações interpessoais com os alunos e resolver os problemas ligados à agressividade e à indisciplina. E que estes, infelizmente ainda não aprenderam nos cursos de graduação a atuar nessas condições. A escola, que seria um espaço propício para essa discussão, não promovia nenhum tipo de reflexão para resolver os problemas que envolvem os alunos e por isso, resolviam os conflitos de forma inadequada, como ameaçar, zombar ou caçoar os alunos na frente dos demais colegas. Essa forma utilizada pelos professores de lidar com os problemas apresentados pelos alunos acabava por representar além da falta de formação, falta de respeito dos profissionais que têm como responsabilidade a compreensão de formas mais equilibradas de resolver os problemas que surgem no cotidiano da sala de aula com seus alunos (TOGNETTA, 2013).

Contudo, diante dos problemas mencionados acima por Tognetta (2013) muitos fatores de ordem macroestrutural envolvem a escola como (cultural, político e econômico) e exercem influência na dinâmica escolar e na conduta dos alunos, dos professores e na relação destes com o saber, e com os alunos. Porém, nossa compreensão se limitará em observar o bullying no contexto das práticas educativas como forma específica de violência interpessoal.

Sobre a compreensão desse fenômeno Avilés (2006), afirma que o bullying escolar talvez desperte uma particular repulsão pela maneira que se apresenta e porque as crianças não têm os direitos ou consciência de direitos que os adultos possuem. Cabe aos professores e toda comunidade escolar garantir-lhes esses direitos.

Avilés (2006) admite que o bullying, sempre existiu com maior ou menor intensidade em nossas escolas. De maneira geral, não tem sido tratado de forma específica como objetivo de trabalho por parte da comunidade educativa. No entanto, é um fenômeno que socialmente acontece em outros âmbitos, com outros nomes e outras formas (assédio moral, maus-tratos, abuso, etc). Se há consentimento, é porque temos convivido com sua omissão no espaço escolar, como se fosse algo inevitável no desenvolvimento das relações interpessoais e sociais na escola.

Para Avilés (2006) é necessário, enfatizar a necessidade de abordar esse fenômeno situando-o de forma correta e adotar as medidas educativas e sociais necessárias para que o erradique como prática na escola e na sociedade. Assim como acontecia em toda a Europa, era

necessário reunir toda a informação disponível sobre o bullying em uma espécie de manual em que se analisasse o fenômeno e criasse oportunidades para que os profissionais da educação, em geral, pudessem iniciar intervenções mais próximas de seus centros educativos.

Infelizmente, como pontua Tognetta (2013) escolas públicas e particulares se preocupam com a quantidade de informações das apostilas e se esquecem de que meninos e meninas se formam moralmente na relação com os outros, e, portanto, os conflitos que acontecerão deverão ser vistos como oportunidades de então, aprenderem que o outro sente e pensa e podem dizer o que sentem e pensam a seus pares. Desse modo, formar valores, segundo a autora, depende de um trabalho sistemático e preventivo, dia a dia, com a participação das crianças nas decisões, nas escolhas e na tarefa de ajudá-las a sensibilizar-se com o outro. Um trabalho ordenado com base no diálogo e no processo de construção de valores colocaria por baixo a expressão dessa forma de violência interpessoal e de maus-tratos que envolvem meninos e meninas.

De acordo com Avilés (2006) trata-se de um fenômeno de violência que está situado em uma posição relevante entre as preocupações da Comunidade Educativa, e, em especial, entre os docentes. Esse fenômeno exige uma abordagem sistemática e ordenada em todas as suas formas, porém em algumas ocasiões, especialmente em alguns contextos educativos, necessita de um tratamento intencional e diferenciado em suas variantes em que se faz necessário um esforço para observar o que acontece em nossas escolas.

Observar o que acontece em nossas escolas, significa atentarmos para esse tipo de violência, a essa forma de maus-tratos que envolvem nossos alunos e suas consequências para o desenvolvimento cognitivo e para o desenvolvimento moral de modo que ao se comentar sobre o bullying entre os docentes esse termo não seja visto como algo banal, sem importância, que está distante dos afazeres e atribuições pedagógicas.

Desse modo, é conveniente tratá-lo diferenciadamente como uma conduta agressiva ou como conduta perturbadora para a convivência.

Segundo Avilés (2006; 2012) ao se combater a violência, abrem-se caminhos para que melhorem a convivência entre aqueles que se envolvem diretamente ou indiretamente com o bullying nas escolas. Nas colocações do autor, o bullying é uma forma específica de violência interpessoal. Porém, quando atuamos e nos organizamos para combatê-lo, conseqüentemente, melhoram outros problemas de convivência escolar porque se reduz a incidência de violência interpessoal.

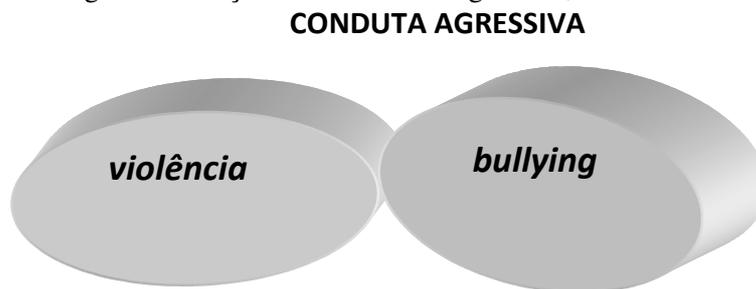
O bullying no contexto em que é praticado merece definições mais claras quanto sua conceptualização para que se evitem mal-entendidos ao tentar caracterizá-lo. Por isso, Avilés

(2006), traz conceptualizações precisas e claras entre conduta agressiva x violência x bullying; violência x bullying; condutas agressivas x condutas perturbadoras; conflito x bullying.

A partir da proposta de Olweus (1999) e Avilés (2006) tenta integrar outros fenômenos também relevantes, tanto em relação às condutas agressivas como às condutas perturbadoras da convivência escolar. Neste sentido, tornar-se importante observar algumas terminologias destacadas pelos autores. Seguem algumas considerações relevantes:

Conduta agressiva x Violência x Bullying: Existem condutas agressivas que não são violentas. Por exemplo: xingar ou difamar alguém. A conduta agressiva deve ser vista como um conceito mais amplo que engloba outras terminações. A violência está associada a ela traz a ideia de força física e de destruição. Desse modo, existem condutas agressivas que necessariamente não impõem força, como ameaçar, chantagear, ridicularizar, sabotar, conspirar, extorquir, gozar, difundir rumores falsos, insultar, etc. Ou seja, a conduta agressiva englobaria a conduta violenta. Diante dessa comparação, Avilés (2006) introduz o bullying assinalando diferenças básicas. Uma que se refere à violência e outra frente à própria agressão. Frente à violência, em algumas ocasiões, o bullying sozinho utiliza elementos de força e destruição física. Em outras ocasiões, o bullying se dirige contra as relações sociais ou contra as características de um indivíduo em um grupo. A figura 1 mostra esta relação.

Figura 1: Relações entre conduta agressiva, violência e bullying



Fonte: Olweus (1999) apud Avilés Martinez (2006).

Avilés Martinez (2006) acrescenta que o bullying constitui sempre uma agressão, por sua consequência que acaba sendo identificada e visível, e a vitimização, que nesse caso não é uma consequência inerente a outra forma de conduta agressiva. Outro conceito importante destacado pelo autor diz respeito a:

Violência x Bullying: Ridicularizar, demonstrar preconceito, ou difundir rumores falsos, pode ser exemplos de bullying que não caracterizam formas violentas, iludindo fazer uso da força e da imposição. Contudo, existe um tipo de bullying que se propaga de forma brutal e violenta através de ataques físicos, lesões corporais, uso de armas ou outros objetos cortantes para atacar ou causar danos, pegar pertences dos colegas, etc. Neste sentido, convém assinalar que nem todas as condutas violentas ou agressivas constituem bullying em si mesmo. É preciso que essas atitudes sejam recorrentes, intencionais e de desequilíbrio de poder para que se fale de bullying.

Avilés (2006; 2012) de posse do embasamento teórico presente na literatura sobre a temática “bullying na escola” conclui: “condutas agressivas e/ou violentas tomadas isoladamente ou esporadicamente, ou entre pessoas que não se conhecem suficientemente ou que não tenham estabelecido um vínculo relacional estável, não poderiam ser categorizadas como bullying”. Ou seja, é preciso que haja no contexto das relações entre iguais: fatores de violência (imposição, dano/destruição e força) e fatores que caracterizam de fato o bullying (repetição, desequilíbrio de poder e intencionalidade) (figura 2).

Figura 2: Componentes de violência e bullying

<b>VIOLÊNCIA</b>	<b>X</b>	<b>BULLYING</b>
IMPOSIÇÃO		REPETIÇÃO
DANO E DESTRUIÇÃO		DESEQUILÍBRIO DE PODER
FORÇA		INTENCIONALIDADE

Fonte: Olweus (1999) apud Avilés Martinez (2006).

Com efeito, a expressão “violência escolar” – empregada no Brasil, tem sido usada para designar as condutas destrutivas mais evidentes ou alarmantes como, por exemplo, as agressões físicas, o porte de armas de fogo, a depredação da escola e as ameaças ou as agressões a professores. A generalidade e imprecisão do tema “violência escolar” abriga práticas de natureza totalmente distintas e não raro independente do contexto escolar. Fato que leva a expressão a abrigar com mais facilidade uma determinada desvalorização da gravidade de atos violentos que não envolvem agressões físicas ou danos materiais.

Portanto, o bullying deve ser tratado como um tipo particular de comportamento violento e de conduta agressiva, pelo qual se oferece dor e sofrimento de forma repetida, em uma experiência que pode produzir danos irreversíveis às vítimas e aos autores. Avilés (2006) acrescenta novas definições entre condutas agressivas e perturbadoras.

Condutas agressivas X Condutas perturbadoras: Trata-se de uma diferenciação entre a base da natureza das condutas que dificultam a convivência nos contextos escolares. Dentre as

*condutas agressivas*, encontramos diferentes formas de agressão, o bullying se encontra entre elas. *Como condutas perturbadoras*, destacamos os conflitos, a indisciplina, a destruição, o desinteresse acadêmico, entre outras. São de âmbitos de natureza distinta: a primeira (condutas agressivas), diz respeito aos danos provocados na dignidade pessoal, ao uso da força para causar o dano, à perversidade moral, à imposição de domínio e submissão, ao atentado a integridade física, moral e psicológica.

Para denominar as segundas (condutas perturbadoras), Avilés (2006) nos coloca que estas podem ser definidas como: confrontos, desobediência às normas, desrespeito aos regulamentos, comportamentos indesejáveis, desordem, distorção, enfrentamentos, desinteresse, preguiça, atitudes passivas, etc. Para facilitar a exemplificação, destacamos o quadro 1 citado por Avilés (2006, p. 59):

Quadro 1: Diferenças entre condutas agressivas e perturbadoras  
**CONDUTA INTIMIDATÓRIA**                      **CONDUTA PERTURBADORA**

Conduta agressiva	Conduta indisciplinada
Maus-tratos entre iguais	Conflitos propositais
Intimidação prolongada	Clima social negativo
Vitimização psicológica	Relações interpessoais negativas

Fonte: Avilés Martinez (2006)

Outra definição a ser compreendida diz respeito ao:

Conflito x Bullying O conflito apresenta diferenças importantes frente ao bullying. O bullying é um conflito frente à desigualdade existente entre as partes, pelo desequilíbrio de poder e pela falta de defesa de uma das partes em relação à outra. Contudo, o conflito entre os pares é necessário para resolver os problemas que eles enfrentam e que se empenham em resolvê-lo. Outro dado que separa claramente o conflito do bullying é o fato de que diante dos conflitos, existem argumentos morais discutíveis que podem justificar as ações de uma ou outra parte envolvida no conflito. Esta discussão pode dar-se no conflito perante o bullying (cuja perversidade moral está fora de discussão). Existe outro fato que o diferenciam ainda mais. O bullying é gratuito, negativo e perfeitamente evitável, já os conflitos são inevitáveis e em muitos casos, são necessários e positivos (figura 3).

Figura 3: Relações entre conflito e bullying

**CONFLITO** (inevitável, necessário e positivo) **Violência** **BULLYING** (conduta agressiva evitável)

Portanto, discussão ou brigas pontuais não são bullying. Conflitos entre professor e aluno ou aluno e gestor também não são considerados bullying. Para que seja bullying é necessário que a agressão ocorra entre pares (colegas de classe). A ocorrência do bullying nas escolas refere-se a um desequilíbrio de poder (AVILÉS, 2006).

Constantini (2004, p. 69) referindo-se ao que seria característico nas práticas de bullying, assinala:

As ações realizadas por intermédio do bullying são verdadeiros atos de intimidação preconcebidos, ameaças, que, sistematicamente, com violência física e psicológica, são repetidamente impostos a indivíduos mais vulneráveis e incapazes de se defenderem, o que os leva a uma condição de sujeição, sofrimento psicológico, isolamento e marginalização.

Segundo Gisi (2011) evidenciou-se uma mudança no modo como se analisam as atitudes agressivas entre as crianças, motivadas por estudos que vêm apontando consequências, tanto para as vítimas como para os agressores, a curto, médio e longo prazo. Dentre tais consequências, encontram-se os problemas psicossociais, que comprometem seriamente a aprendizagem, diversos problemas psicossomáticos, que têm como consequência a falta nas aulas e até a evasão, assim como aqueles, mais em longo prazo, que podem comprometer, no futuro, o relacionamento social dos envolvidos.

Vários estudos têm demonstrado que é o grupo de colegas que, muitas vezes, oferece estímulo ou reforço aos atos agressivos perpetrados contra as vítimas crônicas. Ao mesmo tempo, os agressores tendem a selecionar seus “alvos” entre os colegas que não são estimados pelo grupo como um todo.

Merchán (2006) assinala que crianças e adolescentes na escola almejam desenvolver e manter sua autoestima em relação aos demais, especialmente com colegas que lhes parecem, por alguma razão, mais significativos. Nas relações que vão construindo, as crianças e adolescentes encontrarão pontos de apoio para a elaboração de uma ideia a respeito de si mesma. Ao mesmo tempo, a percepção que tiverem de si mesmas afetará as possibilidades de êxito que terão na construção de relações com os colegas do seu grupo.

Para Merchán (2006), no caso dos alunos que são vitimados por parte de seus companheiros, a percepção de perda de apoio por parte dos iguais e o desenvolvimento de expectativas negativas sobre as condutas que podem esperar dos demais nas relações que

estabelecem com eles marcam, provavelmente, um modelo interno de relacionamento caracterizado pela insegurança, assim como uma autoestima diminuída. Observou ainda que há um tipo de agressor entre os autores de bullying que agem de forma persuasiva, que opera com frequência, produzindo muitas vítimas. Agressores com este perfil, Merchán (2006) denominou de “serial” (serial bullies). E, chama-nos a atenção sobre a gravidade do fenômeno, não apenas pela frequência das agressões e pela quantidade de vítimas envolvidas, mas também pela seriedade dos atos praticados que tendem firmar um padrão de maior violência, especialmente física.

Rigby (2002) esclarece que o desequilíbrio de poder entre autores e vítimas nem sempre estará presente nas novas modalidades de “bullying”, praticadas, por exemplo: via-email ou por mensagens de telefones celulares, já designadas como cyberbullying. Quando um jovem espalha uma declaração ofensiva ou humilhante contra alguém, utilizando-se de meios eletrônicos, não está em uma interação face a face e pode deter menos poder ou influência do que a pessoa que pretende atingir. Uma circunstância que, entretanto, não deveria ser tomada como suficiente para descaracterizar o fenômeno.

Esse tipo de maus-tratos entre as crianças no âmbito escolar não pode nos deixar indiferentes, pois, afeta o sucesso de todos os membros da comunidade educativa, aqueles que participam do bullying, aqueles que se inibem, aqueles que têm conhecimento e que não se importam, aqueles que combatem e se sentem impotentes e permanecem aterrorizados e imóveis quando o sofrem, aqueles que não se importam, aqueles que preferem ficar do outro lado, aqueles que preferem ficar do lado dos fortes. Existem ainda as famílias que se preocupam e protegem seus filhos e os professores, que em muitas ocasiões buscam qual atuação mais adequada; existe ainda alguns centros escolares que em sua administração buscam recursos para combater o bullying e outros que dizem que em seus centros não existem ocorrências desse tipo de maltrato, outros que acreditam que o problema está no processo de intervenção educativa, e aqueles que acreditam ser um problema referente a personalidade da criança, outros que pensam ser um problema causado pela fragilidade das vítimas e aqueles que situam o bullying como corresponsáveis.

O sentimento de corresponsabilidade sobre as causas do bullying é de suma importância no âmbito educativo, pois, como indica Ortega (1994b; 2001); Avilés, (2006); a situação de agressão que envolve o bullying faz parte de uma destruição lenta”, profunda, em que a autoestima e a confiança em si mesmo, de aluno agredido, pode ocasionar estados depressivos ou de permanente ansiedade e que, aos poucos, fica mais difícil sua adaptação

social e seu rendimento escolar e, em alguns casos, levarão a situações extremas como o suicídio.

Assim, como assinala Olweus (1999), se trata de uma questão de direitos democráticos fundamentais para que os alunos se sintam protegidos na escola, livres da opressão e da humilhação intencional repetida que implica o bullying.

Algumas premissas destacadas por Avilés (2006) justificam nossas reflexões sobre a necessidade de se combater esse tipo de violência entre os alunos no âmbito educativo e a necessidade de intervenções ajustadas.

O bullying, portanto, é entendido fundamentalmente como um processo de caráter coletivo e social que surge num grupo de iguais, e que existe uma estrutura que o mantém e o alimenta.

Enfrentar o bullying supõe buscar ter consciência sobre como intervir. É preciso, contudo, apostar nos modelos de atuação regeneradores de relações do que por modelos punitivos ou fiscalizadores. O enfrentamento do bullying deve ser de uma perspectiva ecológica de análises, reflexões, participação, intervenção e avaliação.

Nesse sentido, Avilés (2006) pontua que a comunidade educativa necessita construir instrumentos mais eficazes para lutar contra o bullying a partir de um projeto antibullying nas escolas. O autor acrescenta que o bullying não é um problema a ser enfrentado apenas pela vítima e sua família, pois afeta a todos e a todas: vítimas, agressores, famílias, professores, diretores, a comunidade, instituições locais e administração escolar. Desse modo, a luta contra o bullying deve ser um objetivo educativo nas escolas. A prevenção e seu combate devem ser inseridos no currículo dos professores e frequentemente nas reuniões de trabalho docente e na administração educativa.

Portanto, vimos nesse contexto, e de acordo com a perspectiva dos diferentes autores que estudam o fenômeno, a necessidade de olhar atentamente para as estratégias de intervenção nos centros educativos. Uma vez que, a maioria das vítimas não tem voz. A lei do silêncio impera no entorno de um grupo de iguais, que consideram esse abuso das vítimas como algo inevitável, se não merecido, em algumas ocasiões. Por isso, é necessário atuar por meio do contato diário que o educador possui com seus alunos de modo a superar a cultura do medo.

As intervenções devem se dirigir às vítimas, aos agressores, aos expectadores, por meio de dinâmicas grupais, participação em programas estruturados ou em projetos de intervenção dirigidos.

Também, faz-se necessário trabalhar nos centros educativos com a construção de normas que protejam o entorno escolar. E, dentro das escolas, desenvolver um trabalho informativo e formativo que recaia sobre o professorado e o protagonismo que se exige para tornar possível a construção de um projeto antibullying. Desse modo, coloca-se em marcha um sistema de ajuda ou de mediação entre os alunos e a integração curricular diante dessa forma de maus-tratos.

Avilés (2006) ainda nos alerta para o fato de que é importante desenvolver um trabalho sobre os condicionantes externos, que tornam o bullying possível também fora das escolas. É importante que os pais dos alunos estejam bem informados e recebam orientações sobre esse fenômeno para que tenham condições de orientar seus filhos e filhas. Nesse sentido, suas atitudes nos centros educativos devem ser de colaboração e não de repressão. Dessa forma, as escolas não devem ignorar a existência do bullying, ao contrário, devem abrir-se e estabelecer vínculos com a realidade em que se está buscando recursos e se propor a superá-lo. Segundo o autor é importante, intervir sobre o tempo de ócio em que permanecem as crianças e sobre o estilo de relações que estabelecem. É importante ainda que, todos se comprometam a realizar atividades positivas que favoreçam um ambiente cooperativo. Será necessário, sobretudo em determinados casos, contar com apoio fora das escolas, como educadores sociais, assistentes sociais, agentes escolares, monitores de tempo livre, serviços de apoio educativo para as escolas, pessoas da administração escolar, etc.

Todavia, é imprescindível que toda a comunidade escolar compreenda alguns conceitos importantes que envolvem essa forma de maus-tratos, para que desse modo, seja possível intervir de forma ajustada. A seguir, tentamos pontuar de forma precisa conceitos como: violências, conflitos e indisciplina.

## 1.2 VIOLÊNCIAS, CONFLITOS E INDISCIPLINA.

Ainda sobre os conflitos interpessoais existentes dentro da escola, estudiosos dedicados ao estudo do tema têm procurado esclarecer algumas ambiguidades trazendo esclarecimentos mais precisos sobre a indisciplina e a violência no espaço educativo.

Vinha (2013) ao dirigir sua atenção para o interior das escolas, observou que muitos trabalhos indicam que não há aumento da violência (emprego da força física ou psicológica), mas que, há um aumento significativo no que refere ao crescimento da indisciplina (falta de

ordem) e de conflitos<sup>3</sup> (relações interpessoais entre os alunos que estão em desequilíbrio) dentro da escola.

Esse aumento dos conflitos e do comportamento indisciplinado por parte dos alunos gera insegurança quase que generalizada pelo corpo docente das escolas. Professores se veem diante de um campo de batalha perdidos sem saber como melhor intervir para ajudar as crianças a superarem as dificuldades de convivência com seus pares. Essa intervenção seria possível, dentro de um espaço em que fosse possível, por exemplo, vivenciar experiências, falar de sentimentos, e discutir com os alunos sobre os problemas que os afligem.

Esse clima de insegurança entre os docentes é decorrente de muitos fatores, e envolve: insatisfação com a carreira, problemas nos cursos de magistério e de formação dos professores, desgaste emocional, e a necessidade de uma capacitação que oferecesse aos futuros docentes uma proposta de formação integrada no que tange ao trabalho com as relações interpessoais na escola e os saberes curriculares. Problema que certamente transcende as poucas horas de estágio dentro das escolas, e a reflexões superficiais e pouco pontuais que fundamentam a teoria e prática pedagógica. A escola em nossa concepção precisa ser vivida em todos os sentidos: sociais, culturais, políticos e estéticos. Essa vivência está relacionada à compreensão real da dinâmica da escola da qual, poucos educadores e formadores conseguem chegar. Mas, deixemos essa reflexão para outro momento de modo a não nos desviarmos das explicações colocadas pelos autores a seguir.

Segundo Vinha (2013) estudos têm indicado que a escola tem lidado com todo o tipo de conflito como se fosse “indisciplina”- (contendo o conflito ou usando mecanismos para evitá-lo). Alunos são colocados para fora da sala por um comportamento que desagrade o professor, outros são encaminhados para a diretoria por perturbar a ordem da classe, materiais estranhos à aula são proibidos, etc. Ou tratam os conflitos como se fossem “incividades” (ignorando-os), ou seja, ignoram o desrespeito e os comportamentos que contrariam a polidez, a urbanidade e a delicadeza na sala de aula. Quando os conflitos são vistos como indisciplina pelo professor, estes são contidos rapidamente, pois atrapalham a ordem da classe e o trabalho com os conteúdos. Outras vezes acrescenta Vinha (2013), o professor considera o conflito entre os alunos como desrespeito à sua autoridade, portanto, deve resolvê-lo para revalidá-la.

Essa maneira como a escola tem lidado com os conflitos em longo prazo contribui segundo a autora, para formar jovens que possuem baixo índice de habilidade social,

---

<sup>3</sup> O termo *conflitos* colocado por Vinha (2013, p. 62) refere-se a interações sociais em desequilíbrio, percebidos por comportamentos externos de oposição ou por manifestações sutis da afetividade, tais como, expressões, tom de voz, gestos, quando eles não são tão evidentes.

apresentando dificuldades para emitir opiniões, argumentar e ouvir perspectivas diferentes sem que se sintam ameaçados. (VINHA, 2013, p. 70).

Considerando a perspectiva construtivista Vinha (2013) salienta que os conflitos precisam ser compreendidos como naturais em qualquer relação e necessários ao desenvolvimento da criança e do jovem. Completa “os conflitos são vistos como oportunidades para que os valores e as regras sejam trabalhados e o desenvolvimento da autorregulação seja favorecido, oferecendo “pistas” sobre o que precisam aprender” (VINHA 2013, p. 71).

Uma situação de conflito sempre envolve regulações afetivas, porque estão envolvidos sentimentos, desejos, querereres distintos, levando o sujeito a fazer escolhas. A autora explicita que para que o jovem desenvolva esse mecanismo de regulação dos afetos é preciso que tenham experiências com os conflitos e que possam tomar decisões, viver as consequências naturais e refletir sobre os sentimentos, ações e resultados. Por isso, mecanismos que evitam que ocorram os conflitos e as resoluções dificultam o desenvolvimento desse processo (VINHA, 2013).

A escola que considera os conflitos como algo negativo, constata-se a elaboração de inúmeras regras para evitá-los, como por exemplo, a norma de “não ser permitido material estranho à aula”. Justificam esta norma alegando que “materiais estranhos à disciplina” podem gerar desavenças entre os alunos, atrapalhar o bom andamento da aula e que assim, também evitam a ocorrência de problemas de furto.

Vinha (2003) esclarece que procedimentos coercitivos adotados pela escola, que contrariam a liberdade e os direitos dos outros, infelizmente refletem na qualidade da relação interpessoal entre alunos e professores e conduzem inevitavelmente a um clima escolar negativo carregado de tensões.

Em sua tese de doutoramento, Vinha (2003) considera importante trabalhar com os conflitos na escola a partir de intervenções ajustadas, pois uma metodologia orientada para o processo de resolução desses conflitos pode ser uma boa oportunidade para se trabalhar a formação de pessoas autônomas, e para a melhoria e compreensão do ambiente sociomoral da classe. No entanto, os procedimentos pedagógicos adotados pela escola como um todo devem ser coerentes. Uma vez que, o que está sendo estimulado de fato é a obediência, o individualismo, a competição e a submissão. Possuir um projeto para a autonomia na concepção da autora é importante, mas construir uma verdadeira escola para a autonomia constitui-se em algo bem mais complexo.

Portanto, é necessário que se favoreça o processo reflexivo da atuação pedagógica nas escolas, que se reflita sobre quais situações o professor vai trabalhar, a tomada de decisões, e o pensamento em sobre como agir para que o aluno se desenvolva moralmente e intelectualmente. Enfim, é preciso planejar ações futuras para o favorecimento do bem estar dos alunos de modo que se promovam suas aprendizagens. Para isso, o ambiente sociomoral livre de tensões é de suma relevância.

Haja vista, os conflitos são necessários para que os alunos aprendam a se autorregular e a desenvolverem suas possibilidades cognitivas. Esse desenvolvimento se processa na troca com o outro, nas diferentes perspectivas que se efetivam por meio do diálogo e da livre expressão. É esse processo autorregulatório que permitirá ao aluno compreender a necessidade da regra e da disciplina para que a indisciplina deixe de imperar no dia a dia de nossas escolas.

Segundo Garcia (2013), nos últimos anos as questões de indisciplina têm se destacado nos estudos sobre cotidiano escolar, tanto em função dos desafios que representam para os professores, sobretudo entre aqueles que atuam na Educação Básica como para os pesquisadores e teóricos do campo educacional. Ele descreve a indisciplina escolar como um fenômeno relacionado ao campo da relação pedagógica e às condições gerais dentro das quais ela se desdobra. Tais condições são determinadas pelas regras pedagógicas que desempenham uma função específica que ajudam a produzir condições necessárias às aprendizagens coletivas (GARCIA, 2013)

Para Parrat (2012) a disciplina é um instrumento de trabalho que facilita a relação tanto com as coisas como com as pessoas. Ou seja, ela se traduz num conjunto de regras de conduta estabelecidas para manter a ordem e o desenvolvimento normas das atividades em uma sala de aula ou um estabelecimento escolar. “Além de ser um instrumento de trabalho para que na escola aconteça o que deve acontecer, ou seja, a aprendizagem e a coabitação entre os alunos, a disciplina pretende que cada aluno entre na cultura da responsabilidade” (PARRAT, 2012, p. 160).

O que se denomina de disciplina nas escolas para Garcia (2013) possui relação direta com a proteção das regras, de tal forma que sua transgressão tende a ser interpretada como indisciplina. Evento que carece de responsabilidade, bem como mencionado por Parrat (2012).

A indisciplina passa a ser vista como elemento de desorganização das relações pedagógicas, ou, sob outra perspectiva, como uma ruptura das regras que organizam o

processo pedagógico e tornam possíveis as aprendizagens coletivas. Logo, na medida em que a indisciplina se torna algo persistente, ela fragiliza o processo de aprendizagem.

Segundo Parrat (2012, p.160), “frequentemente se confunde indisciplina com violência que na verdade é um problema muito preocupante hoje”. Por isso, é preciso diferenciar os atos de indisciplina e os atos de violência. Se a violência é um problema de polícia e de juízes, de crimes e delitos repertoriados pelo código penal, a indisciplina é um problema em que o professor é corresponsável e a disciplina se aprende, pois, trata-se de uma competência escolar que deve ser adquirida e conquistada por todos.

Nas palavras de Parrat (2012), a disciplina não pode ser imposta, e deve constituir-se num trabalho de todos em sala de aula. Os comportamentos dos alunos como: grosserias, ofensas verbais, o não querer trabalhar, o barulho incessante, a falta de respeito, as indelicadezas da linguagem, as diferentes formas de bagunça, estão ligados ao mau funcionamento disciplinar e pedagógico da sala de aula e da escola. Estes comportamentos podem ser apontados como resultado de uma escola em crise, reflexo da modernidade: crise econômica, a globalização, o liberalismo, a cultura de massas. Ou seja, a crise da escola provém de uma transformação geral do modelo educativo, em que a escola funciona como um mercado em que os alunos e as famílias procuram riquezas úteis para o futuro social. Esse mercado, segundo Parrat (2012), é cada vez mais difícil, porque hoje a escola é uma escola para todos, inclusive para os alunos mais pobres e menos talentosos. A autoridade do professor não é mais inerente à sua função em decorrência da rapidez das mudanças sociais que desestabilizam a legitimidade dos saberes estabelecidos. Outro fator responsável por esta crise, na concepção de Parrat (2012), decorre de novos alunos. Esses novos alunos não estão motivados para estudar. Eles devem segundo a autora se submeter a uma aculturação escolar, ou seja, eles devem se adaptar a uma cultura que ainda não conhecem. Outro problema, que explica a crise da escola é a cultura dos jovens e a cultura de massas que invade a escola e cria um problema na relação pedagógica.

Diante do exposto anteriormente, “a indisciplina escolar se multiplica e vai além das formas tradicionais de indisciplina” (PARRAT, 2012, p. 162).

Tudo isso, destaca Parrat (2012), provocou a crise dos sistemas escolares. Os professores não se sentem protegidos pelos códigos e crenças que alicerçavam a escola e os alunos no contexto atual estão menos motivados e menos preparados do ponto de vista intelectual. Diante desses problemas, é preciso dar sentido ao trabalho escolar. Para conquistar a disciplina o professor precisa antes de qualquer coisa conquistar o interesse do aluno para que as experiências escolares façam sentido.

É notório, como nos colocou inicialmente Vinha (2013), que a indisciplina na escola aumentou. E esse fenômeno não tem causa única. A disciplina está associada a normas e regras sociais e morais.

Para Parrat (2012), os casos de indisciplina são vistos equivocadamente pelos professores como condutas que de nada tem a ver com a escola, pois, a diferença cultural entre esses alunos que chegam à escola e o professor é grande. E as condutas apresentadas pelos alunos acabam sendo vistas pelo professor como formas de barbárie e de violência que para os alunos são normais.

Vinha (2013) menciona alguns comportamentos que se repetem constantemente caracterizados como incivilidade, micro violências ou as pequenas agressões do cotidiano que se diferenciam de condutas criminosas e indisciplina, como andar pela sala, incomodar os outros, cochichar, entretenimento com objetos impróprios, comportamentos irritantes, desordem, do barulho, impolidez, apelidos, zombarias, grosserias, empurrões, levantar, empurrar, gritar, demonstrar indiferença, brincadeiras, interrupções, etc. São atentados cotidianos e recorrentes ao direito de cada um se ver respeitado ou pequenas infrações à ordem estabelecida. Tais como a falta de polidez e as transgressões dos códigos de boas maneiras ou da ordem.

No entanto, é preciso oferecer-lhes instrumentos para que esses alunos ingressem no sistema de normas que garantam o bem estar coletivo. Criar espaços na escola para refletir e dialogar sobre o conjunto de normas e regras que envolvem o contexto das práticas educativas poderá aproximá-los do mesmo universo cultural que envolve valores morais semelhantes.

Por isso, uma das causas da indisciplina poderia ser atribuída ao fato de que às normas, referências, maneiras de ser e costumes dos alunos têm aspectos diferentes de uma cultura para outra. Assim, acrescenta Parrat (2012, p. 166), “os alunos não conhecem as normas da cultura do professor e o professor ignora as normas da cultura dos alunos”. Portanto, é na indisciplina que eles manifestam sua resistência à escola, ao método de ensino utilizado, à relação pedagógica fragilizada e sua indiferença.

Contudo Garcia (2013) nos convida a observar que o modo como às regras são constituídas nas escolas, guarda relação com a forma como as relações pedagógicas são construídas. E exemplifica: “se as regras fluem apenas das decisões subjetivas dos professores, tendo por base uma condição privilegiada de poder em sala de aula, e podem se tornar fragilizadas, exatamente porque não foram legitimadas pelos estudantes” (GARCIA, 2013, p. 26).

Neste caso, a prática de impor regras aos alunos e a contestação delas por estes, formam, segundo Garcia (2013), um círculo de alimentação que ajuda a explicar a persistência da indisciplina nas escolas.

Outro fato considerado por Garcia (2013) que pode gerar a indisciplina nas escolas guarda relação com implementação do currículo ao longo das práticas pedagógicas. A forma como este é apresentado aos alunos gera desinteresse e apatia que acaba fragilizando as relações entre professores e alunos.

Garcia (2013) acrescenta que a indisciplina persiste nas escolas porque se perpetua a ausência de uma visão compartilhada entre os educadores. Isso pode estar relacionado à ausência de um projeto pedagógico elaborado de tal forma a fornecer sentido e direção para reflexões e ações pedagógicas a serem realizadas dentro e fora da sala de aula.

Por certo, quando os professores não compartilham uma linguagem pedagógica e não desfrutam de uma visão mútua de leitura do que decorre do cotidiano escolar, há o risco de enquadramento inconsistente de eventos muito distintos em natureza e significado. Ou seja, “sob a dominação genérica de “indisciplina” são tornados sinônimos eventos tão distintos como “conversa paralela enquanto os professores explicam a matéria”, agressões físicas entre os alunos”, “depredação do patrimônio da escola”, ou “uso de celular durante as aulas”. (GARCIA, 2013). Desta forma, o termo indisciplina acaba sendo utilizado para se referir a um amplo e heterogêneo conjunto de problemas, que na verdade apresentam naturezas distintas.

Para Garcia (2013) a disciplina permanece como algo essencial para as relações pedagógicas e para os processos de ensino-aprendizagem. Por isso, deve-se dedicar especial atenção aos modos como temos tentado resolver os problemas a ela relacionados. A persistência na indisciplina pode estar sendo alimentada pela forma como a escola vem funcionando há séculos. Ou seja, um modelo de escola onde não há espaço para a gestão dos conflitos, para a cooperação, para a aprendizagem de valores, para o cultivo das relações de amizade e de confiança. Desfavorecendo desse modo a construção da personalidade ética dos alunos.

A seguir discorreremos sobre a conceptualização de violência escolar apontada por alguns autores.

Assis e Murriel (2010) também apresentam algumas reflexões sobre a violência e suas manifestações na escola. Contudo, descrevem que não é nada fácil conceituar o fenômeno da violência por ser complexo e multicausal. Os autores pontuam que ela atinge todas as pessoas, grupos, instituições e povos, e por todos é produzida. A violência se expressa de formas distintas, cada qual com suas características e especificidades. E acrescentam:

Cada termo utilizado para definir a violência conduz a um mundo conceitual cujos contornos são determinados por uma tradição sociocultural e pela experiência de vida de cada indivíduo. Por esta razão, inevitavelmente, projetamos sobre as nossas emoções e conhecimentos, colorindo ou desbotando as verdadeiras cores do fenômeno e seus sentidos. (ASSIS; MURRIEL, 2010, p. 41).

No trabalho dos autores Assis e Murriel (2010) encontramos diferentes formas de violência também classificadas pela OMS segundo a natureza dos atos cometidos outros conceitos relevantes para a reflexão sobre a violência na escola.

- Violência física: uso da força para produzir lesões, traumas, feridas, dores ou incapacidades.
- Violência psicológica: agressões verbais ou gestuais com o objetivo de aterrorizar, rejeitar, humilhar a pessoa, restringir sua liberdade, ou ainda isolá-la do convívio social.
- Violência sexual: ato ou jogo sexual que ocorre nas relações hétero ou homossexuais e visa estimular a vítima ou a utilizá-la para obter excitação sexual e práticas eróticas pornográficas e sexuais impostas por meio de aliciamento, violência física ou ameaças.
- Negligência ou abandono: ausência recusa ou a deserção da atenção necessária a alguém que deveria receber cuidados.

Outra forma de violência que ocorre entre os alunos e escolas especialmente em países com elevada desigualdade social, diz respeito à violência estrutural, que por sua vez:

[...] diz respeito às diferentes formas de manutenção das desigualdades sociais, culturais, de gênero, etárias e étnicas que produzem a miséria, a fome e as várias formas de submissão e exploração de umas pessoas pelas outras. Está diretamente relacionada à situação de exclusão social de parcela significativa da população de países com precário nível de desenvolvimento social e econômico. (ASSIS; MURRIEL, 2010, p. 54).

Ainda temos como violência em suas tipologias e manifestações, termos como: abusos e maus-tratos comumente utilizados na literatura como sinônimos.

Contudo, no Brasil, estamos em fase de reconhecimento e aprofundamento do tema da violência na escola e sobre o contexto que a possibilita, tal como afirma Assis e Murriel, (2010, p. 44).

A análise das causas e das relações que geram condutas violentas no interior da instituição escolar impõe alguns desafios aos pesquisadores e profissionais do ensino, pois demanda tanto o reconhecimento da especificidade das situações como a compreensão de processos mais abrangentes que produzem a violência como um componente da vida social e das instituições, em especial da escola, na sociedade contemporânea.

Algumas atitudes dos escolares como comportamentos agressivos entre eles e com a equipe escolar podem ser compreendidas na concepção dos autores a partir do conceito de violência interpessoal no ambiente escolar. Assis e Murriel (2010) com base em estudos anteriores sintetizam, o conceito de violência interpessoal. “Violência interpessoal, caracterizada pela violência de uma pessoa contra outra e ocorre em nível familiar e comunitário. O nível comunitário inclui estabelecimentos como prisões, locais de trabalho, abrigos e escolas” (ASSIS; MURRIEL, 2010, p. 45).

Outros conceitos relevantes sobre a reflexão sobre violência nas escolas referem-se:

- Violência institucional: ocorre dentro das instituições, sobretudo por meio de regras, normas de funcionamento e relações burocráticas e políticas que produzem estruturas sócias injustas. A fragilidade de recursos materiais, físicos, e humanos, existentes em muitas escolas e a precária qualidade do ensino público oferecido à população são uma forma de violência institucional existente em muitos países e ocorre no Brasil.
- Violência simbólica: que ocorre por símbolos e sinais de poder, de distinção, de discriminação e de dominação (BOURDIEU, 2002 apud ASSIS; MURRIEL, 2010, p. 57).

Contudo, os autores demarcam os conceitos entre a agressividade e a violência. A agressividade é um impulso nato, essencial à sobrevivência, à defesa e à adaptação dos seres humanos. É um elemento protetor que possibilita a construção do espaço interior do indivíduo, promovendo a diferenciação entre “Eu” e o “outro” (FREUD, 1980 apud ASSIS; MURRIEL, 2010).

Ao contrário da violência, a agressividade se inscreve dentro do próprio processo de constituição da subjetividade. A transformação da agressividade em violência é um processo ao mesmo tempo social e psicossocial para o qual contribuem as circunstâncias da vida, o ambiente cultural, as formas de relações primárias e comunitárias dos sujeitos (ASSIS; MURRIEL, 2010).

Guimarães (1996) conceitua violência nas escolas a partir de uma perspectiva social do problema. Segundo a autora para poder dar conta de algumas formas de violência e de indisciplina que dinamizam a vida cotidiana da escola, é preciso “apreender”, na ambiguidade

social desses fenômenos e seus modos específicos de manifestação. A autora faz uma crítica quanto à homogeneização exercida por meio de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades e conteúdos que esquadriham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo desse modo a estes, uma atitude de submissão e docilidade.

Para Guimarães (1996), no ambiente escolar forma-se uma rígida divisão entre aquele que sabe e impõe e aquele que obedece e se revolta. Logo, cada um passa a ser movido por uma ordem, por uma obrigação que é imposta e não dialogada.

A efervescência da sala de aula marcada pela diferença, pela instabilidade, pela precariedade, aponta para a inutilidade de um controle totalitário, de uma planificação racional, pois os alunos buscam de modo espontâneo e não planejado o *querer-viver* [grifo da autora] que, por ser irreprimível, impede a instalação de qualquer tipo de autoritarismo. Quanto maior a repressão, maior a violência dos alunos em tentar garantir as forças que assegurem sua vitalidade enquanto grupo. (GUIMARÃES, 1996, p. 79).

Num ambiente que promova o ensino e aprendizagem, ensinar deve ser visto mais do que transmitir conteúdos a partir de atividades desprovidas de sentido, deve-se antes de qualquer concepção estereotipada sobre o ensino, promover no espaço escolar a compreensão das diferentes relações que os alunos estabelecem com o próprio saber.

A classe, ou a sala de aula, por exemplo, é o espaço onde se tece uma rede de relações. Mas, na medida em que o professor não consegue perceber ou se dar conta dessa teia de relações, ele concentra os conflitos ou na sua pessoa, ou em alguns alunos, não os deslocando, portanto, para o coletivo e para a reflexão.

Acreditamos que seja preciso construir práticas organizacionais e pedagógicas que levem em conta as características das crianças e jovens que hoje frequentam as escolas. É importante atentarmos para certas peculiaridades como a organização do ano escolar, dos programas de ensino, das aulas, a arquitetura dos prédios e sua conservação, que não podem estar distantes do gosto e da necessidade dos alunos, uma vez que, quando a escola não se torna representativa para eles, a mesma energia que leva ao envolvimento, ao interesse, pode transformar-se em apatia ou explodir em indisciplina ou manifestações negativas.

Faz-se necessário, que na trama escolar, ocorra, ou surja, a proximidade afetuosa entre alunos e professores que possibilite a troca recíproca, sem, contudo, eliminar a autonomia e suas diferenças. Favorecer o desenvolvimento da autonomia e o protagonismo dos alunos pode ser um meio de prevenção e combate a um tipo de violência específica – o bullying.

O bullying, ao ser configurado como uma conduta agressiva ou uma atitude violenta entre escolares se insere em um contexto social, cultural, político que transcende nosso objeto de investigação, mas que se caracteriza principalmente como uma forma de maus-tratos que envolvem meninos e meninas.

Del Barrio (2002), em um dos seus artigos, pontua significativas contribuições acerca das situações de maus-tratos que envolvem os alunos. A autora chama-nos a atenção ainda para alguns mitos e concepções errôneas acerca dos maus-tratos. Tais como: "Os maus-tratos sempre existiram. Por que haveria de ser um problema?", "Em nossa escola não há maus-tratos", "O melhor é escondê-los para não denegrir a imagem da escola", "os professores sabem enfrentar as situações de maus-tratos em seu trabalho, pois, são profissionais", "Eles mereciam" dentre outros. Infelizmente, falas como as exemplificadas acima, contribuem para legitimar um tipo de conduta extremamente nociva contra o outro.

No entanto, as formas de maus-tratos estão presentes em todas as escolas e carece de atenção nos centros escolares, pois, diz respeito a um tipo de conduta abusiva e humilhante que como vemos na mídia e nos diferentes veículos de informação, de nada tem de divertido, não é algo inofensivo e por isso, não se deve considerar como algo aceitável. Os alunos que se envolvem nesse tipo de dor caracterizada por muitos pesquisadores como dor física ou psicológica necessitam de atenção especial.

Pesquisadores renomados investem incessantemente seus esforços ao tecer suas contribuições teórico-científicas com o intuito de poder minimizar esse tipo de conflito entre os escolares. Esforços que perpassam inúmeras reflexões com um objetivo comum, ajudar os professores a lidarem com essa forma de maus-tratos instaurada nas escolas e melhorar a convivência escolar.

### 1.3 OS PROBLEMAS DE CONVIVÊNCIA ESCOLAR

Avilés (2006) analisou diferentes estudos sobre o fenômeno bullying e observou que muitas pesquisas foram realizadas por diversos autores sobre as representações dos problemas de convivência escolar. Diversos autores (DEL BARRIO et al, 2003; FANTE, 2005; FUNES, 2001; TORREGO Y MORENO, 2001; TRIANES, 2002; TOGNETTA; VINHA, 2008; 2010; MASCARENHAS, 2009; PLAN, 2010; FRICK; MENIN; TOGNETTA, 2012; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2012, TOGNETTA, 2013; TOGNETTA et al., 2016) têm nos mostrado uma realidade escondida a qual muitos educadores ainda não acreditam na existência desse problema em suas escolas.

As investigações realizadas por Tognetta e Vinha (2008; 2010; 2012; 2013) sobre o fenômeno buscaram analisar os conflitos que ocorrem em nossas escolas diante dos problemas de convivência entre os pares e sobre o bullying. Para que o espaço para o diálogo e para a convivência democrática na escola seja construídos, os valores morais precisam ser socialmente desejáveis por toda a equipe escolar e as práticas morais, por exemplo, precisariam ser concebidas como instrumento de regulação coletiva e de proposta pedagógica para a resolução dos conflitos existentes na escola. Logo, os alunos, ao se desenvolverem num ambiente sócio moral cooperativo, planejado, aprenderiam a se autorregular, a descentrarem-se e a reverem seus julgamentos morais.

Para tanto, compreender esse fenômeno faz-se necessário agregar alguns requisitos de objetividade e distanciamento para delimitar e enfrentar esse problema de convivência escolar. Uma vez que, efetivamente, não se trata de uma questão de intervenção técnica, pois, nos toca o coração as emoções e nos afeta em determinadas situações, episódios e conflitos concretos que vivemos dia a dia em nossas escolas. No entanto, é necessário certo distanciamento para analisar que estamos envolvidos nestas situações de forma constante. É preciso que tentemos compreender o contexto em que uma situação de bullying acontece para que possamos abordar e intervir de forma correta.

Portanto, é importante, distinguir alguns critérios para sua classificação com o intuito de visualizar as inter-relações que podem existir frente ao fenômeno que inclui essa forma de maus-tratos.

Torrego e Moreno (2001) categorizam os principais problemas de convivência escolar e os classificam em quatro (4) categorias:

- 1) Comportamento antissocial entre os alunos: agressão, indisciplina, bullying, vandalismo, abuso sexual, absentismo, ameaça com armas e corrupção.
- 2) Violência exercida pelo aluno e contra o aluno: maltrato realizado pelo aluno ao professor, maltrato realizado pelo professor ao aluno, violência simbólica ou estrutural do próprio sistema escolar que marginaliza e estigmatiza o aluno.
- 3) Conflitos entre adultos: entre a família dos alunos e os professores, entre os professores e entre as famílias. E por fim,
- 4) Falta de segurança nos centros escolares: roubos na escola e vandalismo.

Dentre os problemas de convivência, é preciso distinguir ainda, dois grupos principais de situações que provocam problemas de convívio escolar entre os alunos que acabam envolvendo o trabalho do professor e suas principais características. Vejamos o quadro 2:

Quadro 2: Situações que provocam problemas de convivência nos centros escolares

PROBLEMAS DE CONVIVÊNCIA		CARACTERÍSTICAS QUE OS IDENTIFICAM
<u>Manifestações</u> <u>Agressivas</u>	<i>Condutas antissociais</i>  <i>Agressões</i>  <i>Violência</i>  <i>Bullying</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atos contra a própria instituição escolar e contra as normas sociais que elas regem.</li> <li>• Atos intencionais para causar dano a alguém em qualquer de suas formas.</li> <li>• Atos violentos que convergem na expressão da força física intensa, imposições e provocam dano e destruição.</li> <li>• Atos negativos repetidos de maneira persistente com desequilíbrio de poder. Perseguição intencional, relações de domínio e submissão.</li> </ul>
<u>Manifestações</u> <u>Perturbadoras</u>	Indisciplina  Interrupções  Desinteresse acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de controle do comportamento e falta de obediência as normas externas.</li> <li>• Interrupções que incomodam a atividade escolar.</li> <li>• Falta de motivação dos alunos, indiferença e desinteresse pela escola.</li> </ul>

Fonte: Avilés Martinez (2006)

De acordo com as colocações de Avilés (2006, p. 70), “tanto as condutas agressivas/intimidadoras (bullying) como as condutas perturbadoras (a indisciplina, o desrespeito e o desinteresse acadêmico)”, supõem uma distorção de que a convivência escolar é considerada um comportamento adaptado e adequado às normas de convivência escolar e social. Ainda que, as primeiras (condutas agressivas/ intimidadoras), pertençam a uma sequência qualitativamente diferente das segundas, tanto nos processos como nos resultados. Ambos os conceitos discorrem em paralelo, às vezes se cruzam, como observaremos no quadro 3.

Quadro 3: Diferenças entre conduta intimidadora e conduta perturbadora

CONDUTA INTIMIDATÓRIA	CONDUTA PERTURBADORA
CONDUTA AGRESSIVA (intenção de causar dano, uso da força, domínio e destruição)	CONDUTA INDISCIPLINADA, desrespeitosa e desmotivada (transgressão descontrolada, interrupção, desinteresse)
MAUS-TRATOS ENTRE IGUAIS ESTABELECIDOS COMO CULTURA DE GRUPO (convenção tácita, lei dos mais fortes, abuso de poder, repetição, intencionalidade).	CONFLITOS DE OBJETIVOS E FUNÇÕES DENTRO DO GRUPO (insatisfação escolar, respostas desajustadas, interações contraditórias, interferências que incomodam o trabalho do professor).
ASSÉDIO MORAL PROLONGADO QUE SUBMETE O SUJEITO AO ESQUEMA DE DOMÍNIO- SUBMISSÃO (desequilíbrio de poder, repetição, intencionalidade).	CLIMA SOCIAL NEGATIVO (enfrentamento ao sistema, incompatibilidade de interesses, dificuldades para a aprendizagem, confrontação de sentimentos, empatia negativa, atividades sem concluir).
VITIMIZAÇÃO PSICOLÓGICA SOBRE A VÍTIMA (banalização da agressão, carência de moralidade entre os pares).	MÁS RELAÇÕES INTERPESSOAIS COM QUEM CONVIVEM

Fonte: Avilés Martínez (2006, p. 71).

Desse modo, podemos observar que as manifestações agressivas se caracterizam por condutas antissociais, agressivas, violentas como o caso do bullying. Já, no que concerne às manifestações perturbadoras, estas, por sua vez podem ser caracterizadas pelos problemas de indisciplina, comportamentos que atrapalham a atividade escolar e o trabalho do professor, que diminuem o rendimento, que provocam desordem, que causam o desinteresse acadêmico, acompanhados pela falta de processos educativos inovadores que sejam mais motivadores, funcionais e atrativos para a aprendizagem dos alunos, agrega-se ainda, as más condições de trabalho oferecidas aos professores que os desmotiva.

Portanto, se faz necessário trabalhar na sociedade, no ambiente escolar e nas famílias a valorização, o interesse e a motivação para o desenvolvimento intelectual, e oferecer melhorias das condições de trabalho do professor e a valorização social da sua missão, assim como sua atualização pedagógica, metodológica e inovação educativa.

O interesse maior ao observar esta tabela, consiste em buscar compreender e analisar que ambos coincidem e acontecem no âmbito escolar, e, portanto, exigem orientações para observação, consideração e tratamentos diferentes.

Desse modo, as diferenças apresentadas na tabela acima, não são gratuitas, e se fazem necessárias para desenvolvimento de propostas de intervenção. Essas propostas se concretizam a partir de um plano de dignidade pessoal e dos direitos humanos violados e afetados por condutas agressivas de relação interpessoal, que tem como premissa, a integridade moral, e o combate a vitimização psicológica e destruição moral. Outro plano de intervenção apontado por Avilés (2006) consiste em combater o conflito social e escolar que se mostra nas dinâmicas interpessoais e contextuais contrárias a norma estabelecida, incluindo as más relações interpessoais que são perturbadoras da convivência escolar.

#### 1.4 A AGRESSIVIDADE EM PAUTA

Silvio, um jovem de 15 anos, foi sentenciado a cumprir medida sócio-educativa de internação em uma Comunidade de Atendimento Sócio-educativo na Bahia por cometer homicídio contra Joel, um colega de escola. A equipe que fez o acompanhamento de Silvio e seus familiares constatou que Joel, o jovem assassinado, era o líder de um grupo que praticava bullying na escola. (RISTUM, 2010).

Infelizmente, em nosso país evidenciam-se casos frequentes como o destacado acima. A vida passa a ser fragilizada diante de situações que causam medo, dor, angústia, que levam conseqüentemente a omissão, ao desafeto, ao desamor e à intolerância, acarretando num auto-desapego pela vida e sua desvalorização.

Com o intuito de fortalecermos o apego e a valorização pela vida, falar sobre o bullying, e refletir sobre a natureza de tal fenômeno, suas características e a relação da escola com esse tipo de conflito, requer continuamente reflexões sobre essa temática em diferentes espaços sociais e contextos, não se restringindo apenas a sala de aula. Uma vez que, o bullying na escola tem origem na dinâmica social em movimento próprio dos dias atuais que diz respeito ao mundo da vida (saberes do dia a dia, práticas sociais, relações sociais que são construídas historicamente) e ao mundo escolar (práticas escolares, saberes escolares, conjunto de normas, regras que fundamentam uma ação), mundos que se complementam na dinâmica da cultura escolar, pois constituem a base para a construção do saber como pontua Bonetti (2011).

Bonetti (2011) esclarece-nos que é no tratamento dado à cultura de mundo e a cultura escolar nas instituições educativas de forma diferenciada que pode se encontrar as razões de algumas dificuldades que a escola enfrenta na sua relação com o mundo social. Para o autor, a maior delas é a dificuldade que a escola enfrenta no sentido de bem gerenciar os conflitos sociais que chegam à escola advinda do meio social como é o caso das crises familiares,

envolvimento com drogas, etc. Essa dificuldade explica-se porque a escola, fundamentada na cultura institucionalizada, parte do pressuposto de que a verdade está nela própria, na ação do saber e se fecha para o mundo exterior.

Boa parte das pesquisas sobre o bullying sustenta que as características gerais da escola, suas normas disciplinares e a forma como os professores lidam com determinados valores e se relacionam com seus alunos podem implicar grandes diferenças quanto às taxas de bullying e demonstrar a dificuldade das escolas em gerenciar os conflitos. Ou, muito provavelmente, as interações existentes entre os colegas/pares, os pais e os professores conformam ambientes mais ou menos favoráveis às práticas de bullying nas escolas.

Neste contexto, algumas crianças terão mais riscos de se envolverem diretamente com o bullying, seja como vítimas, seja como autores. Tais possibilidades dependerão logicamente de uma complexa interação de fatores e circunstâncias que poderão desencadear o surgimento desse tipo de conflito.

Avilés (2006) menciona alguns fatores que influenciam o aparecimento de condutas agressivas e da violência na escola que podem aparecer de forma direta ou indireta e que se inserem nos problemas graves de convivência escolar. Destacam-se: os meios de comunicação (incremento da violência, medo de ser vítima, ser espectador); fatores culturais (multiculturalismo, alunos imigrantes); fatores da personalidade (psicológicos, de adaptação escolar, de gênero e idade); fatores familiares (conflitos emocionais, pais permissivos, ou autoritários); fatores contextuais; relacionais entre iguais (vítimas e agressores); centros escolares (clima da classe, ideologias autoritárias, coação interna, normas arbitrárias e não dialogadas).

O autor acrescenta ainda, que em seu conjunto, todos e cada um desses fatores estão na base dos problemas de convivência nos centros escolares e marcam suas diferenças reais existentes nas escolas quanto aos níveis de conduta agressiva e os conflitos de convivência.

Avilés (2006) faz uma breve síntese de alguns fatores responsáveis pela ocorrência desse tipo de conduta agressiva - o bullying nas escolas:

- Falta de tempo e de atenção dos pais;
- Falta de participação nas atividades dos filhos;
- Falta de coesão e solidariedade entre os membros da família;
- Ausência de afeto nas relações familiares;
- Incoerência nas práticas disciplinares e de orientação,
- Uso da violência nas relações familiares cotidianas;

- Abuso de poder e uso exagerado de punição;
- Falta de normas;
- Superproteção dos filhos;
- Forma violenta de resolução de conflitos parentais e entre irmãos;

Embora, a família possa ter importância considerável na produção do bullying escolar, não podemos ver esses fatores desvinculados dos demais que compõem a rede de produção do fenômeno. Dentre eles, os fatores culturais como o adultismo, o individualismo, o consumismo, o patriarcalismo, o racismo, a homofobia, o sexismo, ou a intolerância com as diferenças que se fazem presentes no cotidiano escolar.

Ao buscar sintetizar alguns dos fatores de risco para autores e vítimas encontramos no quadro 4:

Quadro 4: Fatores de risco para autores e vítimas de bullying

	<u>AUTORES</u>	<u>VÍTIMAS</u>
Características individuais da criança	Temperamento difícil, problemas de concentração, hiperatividade.	Ansiedade, timidez.
Fatores Familiares	Agressões em casa, estresse familiar, atenção familiar escassa ou ineficiente.	Pais superprotetores, estresse familiar.
Fatores no grupo de iguais	Colegas agressivos, rejeição, marginalização.	Rejeição, isolamento, marginalização
Fatores na escola	Desconhecimento dos problemas de comportamento, normas inconsistentes e relacionamentos alienados.	Falta de reconhecimento, de comunicação e sensibilidade para com a vitimização.

Fonte: Craig; Pepler (2000, p.6).

No artigo das autoras que exemplificaram este quadro acima, foi possível identificar entre as vítimas de bullying, aquelas crianças que estão mais seriamente afetadas e que, portanto, necessitam de atenção especial e cuidados urgentes. Para isso, quatro pontos são decisivos: Destacam:

- A **severidade** da vitimização (se envolveu, por exemplo, agressão física séria ou ofensa verbal grave);
- A **frequência** da vitimização (quantas vezes a agressão tem ocorrido);
- A **extensão** da experiência de vitimização (se apenas na escola, ou também em casa e na comunidade); e

- Se a **vitimização** pode ser considerada crônica (no caso de acompanhar a vida da criança já alguns anos, por exemplo).

É preciso também considerar algumas diferenças nas experiências relatadas de bullying segundo o gênero dos envolvidos.

Nos confrontos entre adolescentes, sobretudo entre meninos, as agressões corporais podem se tornar intensas e agressivas, uma vez que a rivalidade competitiva costuma atingir formas extremas representando risco e perigo. Já as meninas são mais atingidas pelas práticas indiretas de bullying, como as condutas de exclusão.

Ristum (2010) sintetiza em seu trabalho os papéis desempenhados pelos alunos no bullying escolar. Seja qual for a prática de bullying, algumas características podem ser relacionadas aos papéis que os alunos venham a representar:

#### 1. Alvos ou vítimas os que só sofrem bullying;

Estes considerados como alvos são os alunos expostos, de forma repetida e durante algum tempo, às ações negativas perpetradas por um ou mais alunos. Entende-se por ações negativas as situações em que alguém, de forma intencional e repetida, causa dano, fere ou incomoda outra pessoa.

#### 2. Alvos/autores ou vítimas agressoras– os que ora sofrem, ora praticam bullying;

Diz respeito aos alunos autores que também sofreram bullying. São impopulares e sofrem alto índice de rejeição por seus colegas.

#### 3. Autores – os que só praticam bullying;

Os alunos caracterizados como autores de bullying são tipicamente populares, tendem a envolver-se em uma variedade de comportamentos antissociais, podem mostrar-se agressivos inclusive com os adultos, são impulsivos; vêem sua agressividade como qualidade; têm opiniões positivas sobre si mesmo, são geralmente mais forte que seu alvo; sentem prazer e satisfação em dominar, controlar e causar danos e sofrimentos a outros. Podem ainda, manter um pequeno grupo em torno de si, que atua como auxiliar em suas agressões ou é indicado para agredir o alvo. Dessa forma, o autor dilui a responsabilidade por todos ou a transfere para seus liderados. Estes alunos são menos satisfeitos com a escola e a família, mais

propensos ao absenteísmo e à evasão escolar e têm uma tendência maior para apresentarem comportamentos de risco (consumir tabaco, álcool ou outras drogas, portar armas, brigar, etc.).

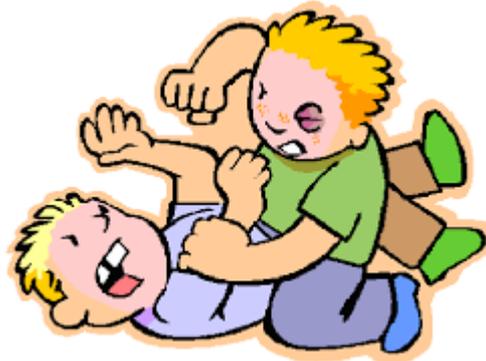
4. Testemunhas – os que não sofrem nem praticam bullying, mas o presenciam e convivem em ambiente onde isso ocorre.

A autora, Marilena Ristum (2010), acrescenta que alguns estudos fazem a distinção dos “alunos-alvos” entre *vítimas passivas* e *vítimas provocadoras*. As vítimas passivas, em geral, não reagem às intimidações e tampouco pedem ajuda aos professores, aos pais e nem mesmo aos colegas. Tendem a fugir, a apresentar medo, a chorar ou a se submeter à situação. São crianças mais tímidas, introvertidas, e que apresentam dificuldade em estabelecer bom relacionamento com os colegas. Essa atitude fortalece o comportamento dos agressores que volta a praticar o bullying com os mesmos alvos.

Já, no que tange às vítimas - provocadoras essas são descritas como irritáveis agitadas e hostis. Apresentam dificuldades no controle de suas emoções e de seu comportamento, reagem com brigas e demonstração excessiva de cólera.

No que concerne ao perfil dos alvos-autores estes sofrem bullying praticado por agressores mais poderosos, e eles próprios praticam o bullying procurando os mais frágeis. Estes alunos ocupam as duas posições ora são agredidos, ora são praticantes da agressão (figura 4).

Figura 4: Ilustração de uma criança que era alvo e que se tornou autora de bullying.



Fonte: The Clumpany (2015)

Os alunos com esse perfil, segundo Ristum (2010), possuem as piores relações familiares, avaliando-as como frias e pouco acolhedoras. Ao mesmo tempo seriam

superprotetores em relação à baixa afetividade familiar, o que demonstra um comportamento inconsistente e contraditório.

No exemplo mencionado no início deste capítulo “o caso de Silvio” ele passou de alvo a autor, procurando uma situação em que Joel estivesse sozinho e, portanto, com menos poder. Caso não tivesse havido o desfecho fatal, é provável que Sílvio, continuasse a praticar violência contra Joel, desde que o encontrasse em situação de fragilidade, pois, contam sempre com aqueles que o apoiam em suas práticas.

A maneira como a pessoa se veste, suas expressões faciais, sua postura, movimentação, modo de falar, gestos, etc., permite-nos compreender que a comunicação tem um caráter contínuo, e entender o bullying como um fenômeno que resulta da interação entre os alunos e o modo como se comunicam tem relação com os comportamentos existentes. O agressor em geral, pratica o bullying, com aqueles que comunicam alguma fragilidade. Os casos mais comuns se caracterizam com aqueles que colocam apelidos, mas as agressões podem assumir atos de extrema gravidade, destaca Gisi (2011), como foram os casos noticiados pela mídia sobre homicídios e suicídios praticados em escolas.

Para Gisi (2011), é possível compreender por que um aluno pode assumir, em determinados momentos, o papel de vítima, em outros de agressor e em outros, ainda, o de testemunha. Parte-se do princípio, de que não existem “alunos agressores” e “alunos vítimas” como dois grupos definidos, e sim comportamentos que ocorrem em determinadas situações, provocadas por diferentes circunstâncias e motivos. A autora acrescenta ainda que:

No entanto, é evidente que alguns alunos assumem de modo frequente comportamentos de agressores e outros de vítimas, e, quando as vítimas não suportam mais as agressões, podem provocar atos extremos, como homicídio e suicídio (GISI, 2011, p. 41).

O conjunto de comportamentos agressivos é o que o distingue de outras formas de agressão, por ser um comportamento opressivo, mas isso é também de certo modo, relativo. Uma vez que, o que é opressivo para uma pessoa, pode não ser para outra. Partindo desse pressuposto:

A vítima pode considerar tal comportamento como justificável, no entanto entende-se que quando existe a intenção de magoar, está se falando em bullying, mas sem dúvida, a sua definição se reveste de grande complexidade. (GISI, 2011, p. 42).

A autora destaca que é importante que façamos uma observação importante ao nos referirmos à intenção de magoar, pois podem ocorrer, segundo Gisi (2011), situações em que, não obrigatoriamente, os alunos têm a intenção de magoar, mas magoam, isto é verdadeiro,

em especial quando são crianças mais novas. Às vezes tomam algumas atitudes por simples imitação, porque já viram alguém fazer, ou ouviram alguém falando sobre. Esta distinção é de grande relevância ao observar as manifestações desse fenômeno, pois, em tais casos, pode-se ter sucesso em parar os comportamentos apenas com esclarecimentos aos alunos. Ou seja, mostrando para eles o quanto tais atitudes podem ser dolorosas para seus colegas, em especial, porque se caracterizam pela repetição.

A insensibilidade perante esse tipo de conflito impera, com isso, a necessidade de se eximir de qualquer responsabilidade pela comunidade escolar também. Algo que parece estar enraizado numa espécie de valor cultural desprovido de “olhar”. Olhar desatento aos sentimentos e as emoções dos envolvidos. Um olhar dotado de cegueira, consciente ou inconsciente. Esta insensibilidade também pode ser vista como agressiva, uma vez que a indiferença também machuca.

A seguir, faremos algumas ponderações sobre o significado dado por alguns autores para agressão e condutas agressivas.

No contexto das condutas intimidatórias mencionadas anteriormente por Avilés (2006), demais autores buscam atribuir outros significados para a agressão ou condutas agressivas. Segundo Coie e Dodge (1998); Parque e Slaby (1983); Cole e Cole (2004), a agressão é um fenômeno difícil de definir. No âmago do seu significado, está a ideia de uma pessoa cometendo um ato a ferir outra pessoa. Segundo essa definição a agressão só pode ter início depois que as crianças entendem que podem ser a causa da aflição de outra pessoa. Esse entendimento parece tomar forma muito cedo especialmente dentro da família.

Para Cole e Cole (2004), existem dois tipos de agressão: a agressão instrumental e a agressão hostil. A primeira é dirigida para obtenção de algo – por exemplo, ameaçar ou ferir outra criança para obter um brinquedo. A segunda (agressão hostil), normalmente é chamada de “valentia” (bullying), destina-se mais especificamente a ferir outra pessoa como uma maneira de estabelecer a dominação, que, em longo prazo, pode conseguir vantagens para o agressor.

Muitos estudos de agressão infantil realizados no mundo todo relataram que os meninos são mais agressivos que as meninas em uma grande variedade de circunstâncias. É mais provável que os meninos batam, empurrem, gritem insultos e ameacem atacar outras crianças (COLE; COLE, 2004).

Porém, isso não significa que as meninas não sejam agressivas, ambos os sexos se envolvem em comportamentos agressivos, porém, as formas de agressão são diferentes. As meninas procuram ferir os sentimentos de outra criança ou excluí-la do grupo. Essa forma de

agressão é denominada de agressão relacional e pode ser ouvida em declarações como “Não queremos mais brincar com você”, “Não vou mais ser sua amiga”, etc. Desse modo, enquanto os meninos tendem a usar a agressão instrumental para causar a dor física, as meninas na maior parte das vezes usam a agressão relacional para criar dor psicológica.

Cole e Cole (2004, p.437) nos colocam que há dois contribuintes importantes para agressão humana:

1. A agressão é um resultado do nosso passado evolucionário. A agressão é observada entre os animais de muitas espécies. De uma perspectiva evolucionária, a agressão é vista como uma consequência natural da competição por recursos.
2. O comportamento agressivo é aprendido. (grifo nosso). Ele pode aumentar entre as crianças porque elas são diretamente recompensadas por ele, ou porque elas imitam o comportamento agressivo de outras pessoas. A influência da aprendizagem da agressão pode ser observada em e amplas variações culturais.

Contudo, o comportamento agressivo individual também pode ser evidenciado por influências genéticas de maneira indireta, através de seus efeitos nas características de base fisiológica e também, em decorrência de fatores ecológicos e aos estímulos sociais.

Uma dessas características de base fisiológica, que tem sido muitas vezes citada como explicação para as diferenças nos níveis de agressão entre meninos e as meninas, é o hormônio testosterona. Há uma correlação entre os níveis de testosterona circulante e a agressão tanto em meninos quanto em meninas durante a infância (COLE; COLE, 2004).

Os fatores ecológicos e os estímulos sociais que causam estresse também contribuem para diferenças individuais no comportamento agressivo. Bem como a pobreza temporária, aumenta a probabilidade de as crianças se comportarem agressivamente.

Os pais que vivem na pobreza são psicologicamente estressados e têm relativamente pouco controle sobre suas vidas. Ao lidar com seus filhos quando estão sob estresse, têm maior probabilidade de usar uma disciplina dura e inconsistente. (COLE; COLE, 2004, p.422).

Para os autores, pode-se desse modo esperar que esse comportamento dos pais aumente o comportamento agressivo das crianças.

O segundo aspecto que mencionamos no início de nossa exposição e que também nos trazia grande inquietação diz respeito à dificuldade de nos aproximarmos das crianças que se apresentavam bastante arredias quando tentávamos ensinar comportamentos “desejáveis”, ou seja, pró-sociais, indispensáveis ao desenvolvimento social. Cole e Cole (2004) apontam que vários mecanismos têm sido sugeridos como um meio de controlar a agressão, como por exemplo: hierarquias de dominação social, recompensas por comportamentos não agressivos,

e outros, porém, o meio mais eficaz na perspectiva dos autores para controlar a agressão diz respeito ao comportamento pró-social ou a empatia, ou seja, a capacidade para sentir o que o outro está sentindo e solidarizando-se com ele.

Para os autores, para serem aceitos como membros do seu grupo social, as crianças pequenas devem aprender a controlar sua raiva quando seus objetivos são frustrados e ainda, a subordinar seus desejos pessoais ao bem do grupo quando a situação assim o exige. E acrescentam (COLE; COLE, 2004, p.415): “[...] aprender controlar a agressão e aprender a ajudar os outros são duas das tarefas mais básicas do desenvolvimento social das crianças pequenas”. Segundo os autores, as crianças começam a exibir os rudimentos da agressão e do comportamento pró-social logo após o nascimento. Os primeiros precursores da agressão são os choros de raiva e inconformidade de recém-nascidos, cujo sugar rítmico, foi interrompido ou quando são contidos contra a sua vontade. Cole e Cole (2004) prosseguem dizendo: “Os primeiros sinais de comportamento pró-social são manifestados precocemente, quando os recém-nascidos reagem aos choros de outros bebês, começando eles próprios a chorar”. Desse modo, é aceitável considerar que o choro é contagiante e o precursor da empatia.

Ainda sobre o comportamento agressivo na criança, os autores acrescentam a importância do autocontrole diante do processo do desenvolvimento social das crianças, por meio do qual em contato com o adulto, a criança logo vai aprendendo a distinguir o que é certo ou errado, bom ou ruim no contexto sociocultural a qual pertence, e quais regras morais ela deve aprender a construir.

Segundo Cole e Cole (2004), no processo de aprendizagem dos papéis sociais básicos, seu nicho na sociedade e sua percepção da identidade, as crianças também estão aprendendo que comportamentos a sociedade considera bons e ruins. Neste contexto, seus pais esperam que elas aprendam regras de comportamento adequado a seus papéis e aos padrões de conduta adequada a sua cultura.

Logo no início da infância, as crianças aprendem suas primeiras e primitivas ideias sobre o que é bom e ruim pelo modo como as pessoas importantes das suas vidas reagem diante de seus comportamentos.

Os autores prosseguem dizendo que ao longo do seu desenvolvimento as crianças vão experienciando que as pessoas mais velhas fazem as regras, impõem a conformidade e decidem o que é certo e o que é errado. Explicação que também foi produzida por Piaget (1932/1994) - como a heteronomia, conceito a ser detalhado em outro capítulo.

Estudos contemporâneos do desenvolvimento moral infantil enfatizam as várias regras que as crianças precisam aprender. Estas regras sócias são classificadas em três categorias

importantes e podem ser distinguidas uma das outras, dependendo da seriedade das consequências no caso de transgressão da regra e da abrangência em que a regra se aplica (NUCCI, 1996; TURIEL, 1998; COLE; COLE, 2004).

As categorias mais importantes das regras sociais destacada pelos autores são: a) as regras morais, como regulamentos sociais baseados em princípios de justiça e bem-estar das outras pessoas. Os tipos de eventos relacionados a essa categoria, incluem: agressão física ou psicológica, justiça e direitos e comportamentos pró-sociais, b) as convenções sociais regras importantes para a organização social em uma determinada cultura. Por exemplo, as prescrições sobre os tipos de comportamento adequados para os homens e as mulheres e os eventos em que esta categoria inclui são: regras escolares, formas de chamamento, trajés e aparência, papéis sexuais, etiqueta. Contudo, pode ser difícil na perspectiva da criança, dizer que uma pessoa transgrediu uma regra moral ou uma convenção social, pois, dentro de determinados grupos sociais, tanto uma quanto a outra, sofrem constantes variações em seus respectivos grupos subculturais.

A última categoria da regra social que os autores incluem refere-se: c) às regras pessoais, ou seja, aquelas inerentes apenas ao próprio sujeito. As crianças podem tomar decisões com base em suas preferências pessoais, como por exemplo, escolher quem será seu amigo. Seus eventos incluem hábitos de higiene e hábitos sociais como, não se esquecer de agradecer alguém por algum feito.

Por fim, Cole e Cole (2004) destacam que, para que o processo de socialização da criança seja bem sucedido, é indispensável que ela passe por um processo denominado de internalização. Tal processo consiste em transformar a experiência externa culturalmente organizada em processos psicológicos internos, por meio do qual, a criança, se torne um membro aceito pela comunidade. Acrescentam: “[...] as crianças precisam ter tanto a capacidade quanto o desejo de se comportar de maneira que os outros a aceitem” (COLE; COLE, 2004, p.414). Contudo, antes de desejar que o aluno se comporte de maneira que os outros o aceitem, é preciso que estes, aprendam a construir valores morais fundamentados na cooperação, na tolerância e no respeito mútuo.

É sobre o processo de desenvolvimento da moralidade que implica a construção de valores morais e sobre o desenvolvimento da cognição da criança que trataremos a seguir.

## 1.5 MEDIDAS PREVENTIVAS

Sabemos que avaliar o bom desempenho dos estudantes pelas notas dos testes e cumprimento das tarefas não é o suficiente. Perceber e monitorar as habilidades ou possíveis dificuldades que possam ter os jovens em seu convívio social com os colegas passa a ser atitude obrigatória daqueles que assumiriam a responsabilidade pela educação, saúde e segurança de nossas crianças e adolescentes.

Prevenir situações de bullying, não é uma questão de colocar para os envolvidos que estão cometendo bullying o que deve ser feito ou não, apontar inocentes ou culpados, criar estereótipos ou caracterizá-los como vítimas, agressores ou espectadores. Antes de qualquer coisa, exige-se um processo de reflexão conjunta com toda a comunidade escolar de modo que todos se envolvam na busca pela compreensão sobre o conhecimento desse fenômeno nas escolas e tomem conhecimento das consequências flagelantes para os envolvidos.

Abrir espaço para diálogo, para a escuta e aceitação seria um caminho para tentar inibir essa prática no contexto educativo e fora dele. Para tanto, o envolvimento dos professores, funcionários, pais e alunos é fundamental para a implementação de projetos de redução ao bullying. Com o envolvimento de todos, seria possível estabelecer normas, diretrizes e ações mais coerentes.

Encorajar os alunos a participar ativamente da supervisão e intervenção dos atos de bullying, oferecer grupos de apoio, e espaço para falar sobre seus sentimentos e emoções despertaria entre os envolvidos maior segurança para o enfrentamento do problema. O desenvolvimento de um projeto antibullying, poderia ser integrado aos temas transversais abordados pela escola. Ou criar rodas de conversa para que o educador possa se aproximar de fato do que espera seu aluno, o que sente, das coisas que lhe fazem bem ou que o frustram.

Acreditamos que para se prevenir o bullying faz-se necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar: pais, alunos, professores e gestores. É importante que os pais e responsáveis prestem atenção em eventuais mudanças no comportamento de seus filhos. Sinais que já foram citados anteriormente neste trabalho como irritação frequente, falta de concentração, dores que obrigam a faltar às aulas, acessos de choro, insônia e outros sintomas, podem indicar que algo está errado e que pode estar nas relações da criança com seus pares. Muitas vezes, a criança não consegue verbalizar o que está acontecendo. As crianças tentam falar com seus pais sobre o problema que as aflige, porém, não se dá o seu devido reconhecimento e gravidade.

Na tentativa de orientar os pais frente ao fenômeno bullying, é preciso saber por que seus filhos estão se comportando de maneira agressiva, antes de querer procurar resolver o problema diretamente, tomando decisões que não ajudam no processo de atenuação e prevenção do problema.

Às vezes, os autores de bullying acreditam estar fazendo apenas uma brincadeira e não fazem ideia do sofrimento que estão causando a vítima. Ou ainda, os autores/perpetradores, podem estar repetindo os preconceitos que já foram vítimas em algum momento de suas vidas. Ou ainda, pretendem punir a vítima por algo que tenha feito, ou simplesmente, adquirir o respeito de seus colegas. Antes de intervir, portanto, é preciso procurar saber, antes de qualquer atitude, qual a natureza exata do problema e quais suas circunstâncias. O diálogo com os alunos e com os filhos que busque deixá-los à vontade para falar como estão se sentindo, como se veem perante seus pares, irmãos e colegas pode ser o início de um caminho assertivo para minimizar esse tipo de conflito que tantos problemas ocasionam na vida de milhares de crianças e adolescentes. Inclusive acarretando problemas para vida adulta, como pessoas inseguras, com baixa-autoestima e que dão pouco valor a própria vida.

Reafirmamos ser preciso que a escola defina uma política institucional antibullying. E isso não se faz com a distribuição de cartilhas sobre o bullying. É preciso que um projeto antibullying seja esclarecido e bem orientado, de modo que todos tomem conhecimento e reflitam sobre o problema. Para tanto, é necessário ainda, oferecer uma formação especial para os professores e funcionários, de modo que os capacite plenamente para a identificação e enfrentamento do fenômeno e, ainda, orientar os estudantes quanto ao problema, esclarecendo-os quais são seus direitos e obrigações.

O Programa de Prevenção do bullying criado por Dan Olweus em 1993 nas escolas norueguesas é considerado como o mais bem documentado e mais efetivo na redução do bullying, na diminuição significativa de comportamentos antissociais e em melhorias importantes no clima social entre crianças e adolescentes, com a adoção de relacionamentos sociais positivos e maior participação nas atividades escolares. Como dito anteriormente, o diálogo, a criação de pactos de convivência, o estabelecimento de elos de confiança, informação e orientação adequados são instrumentos eficazes que buscam envolver ativamente os alunos no processo de resolução dos conflitos existentes.

Encontramos na bibliografia existente sobre o tema, alguns trabalhos e propostas de intervenção que podem auxiliar os professores na luta contra esse tipo de maus-tratos que vem afetando milhares de crianças. Estes trabalhos comprovam o envolvimento dos sujeitos em idade escolar em situações de bullying que permitem afirmar que existe no cotidiano da

escola uma violência silenciosa que acomete meninos e meninas, alvos e autores de bullying que precisam de ajuda e que teoricamente precisariam estar inseridos no mundo da moral (HOOVER; OLIVER; HAZLER, 1992; OLWEUS, 1993, 1994, 1997, 1999; BANDURA, 1999; ALMEIDA; DEL BARRIO, 2002; AVILÉS, 2002, 2006, 2008, 2013; ESLEA, 2004; AVILÉS; CASARES, 2005; PRODÓCIMO, 2009; TOGNETTA; VINHA, 2008, 2010, 2012; TOGNETTA, 2009, 2010; PLAN, 2010; FISCHER, 2012; ORTEGA et al., 2001, 2012; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013, TOGNETTA; MARTINEZ; ROSÁRIO, 2016). Dentre as propostas existentes, selecionamos uma que nos chamou a atenção. Esta proposta foi discutida em uma recente publicação do professor e especialista José Maria Martínez Avilés (2013), já mencionado em nosso trabalho, e que convém aproximarmo-nos de algumas sugestões com o intuito de auxiliar os educadores no processo de intervenção.

Avilés (2013) no capítulo 4 do livro: “Bullying: Guia para Educadores”, esclarece que quando nos referimos ao termo intervenção, devemos considerar neste caso todas as atuações que desde diferentes pontos de vista e níveis de influência podem prevenir, evitar ou erradicar o bullying. Para tanto, o autor pontua que primeiramente é necessário que no contexto que envolve a dinâmica escolar haja o envolvimento de todos em torno de um “Plano Anti-bullying” a curto, médio e longo prazo que coloque em manifesto de forma inequívoca a disposição da comunidade educativa uma estratégia definida de inclusão sobre o tema do maltrato no currículo por parte dos professores articulados com atuações que confirmam protagonismo aos alunos perante o bullying. E isso, pode ser feito no trabalho de classe colocando maior ênfase especial na intervenção dos espectadores e na estruturação de tratamentos individualizados para os participantes do maltrato.

O autor acrescenta que existem diferentes procedimentos que podem auxiliar educadores e gestores na elaboração de um Projeto frente ao Bullying. Elencaremos alguns deles.

Avilés (2013) classifica as intervenções em três níveis: Intervenção de Nível primário (Preventivo), Intervenção de Nível secundário (evitação do risco) e Intervenção de Nível terciário (eliminação da conduta problemática). O autor aponta algumas estratégias que do ponto de vista da prevenção ajudam a evitar o surgimento de situações de conflito e também de maltrato, incidindo positivamente no melhoramento de um clima relacional e de participação no seio da comunidade educativa e da escola. Vejamos sucintamente a abordagem desses três níveis e seus respectivos métodos. Segue no quadro 5 alguns exemplos que auxiliam no processo de intervenção.



Quadro 5: Intervenções e Metodologias para enfrentamento do bullying

INTERVENÇÕES	METODOLOGIAS
<p><u>Assembleias ou reunião periódica do grupo.</u></p> <p>Destinatário: Alunos</p> <p>Caráter da intervenção: Preventivo</p> <p>Níveis de aplicação: Primário e Secundário</p>	<p>Essa metodologia ajuda o educador a se aproximar do que os alunos pensam e desejam, e supõe um modelo participativo democrático de gestão. Abre-se espaço para a corresponsabilidade. Os alunos tem participação ativa no processo, e nesse momento, podem-se fixar as normas por parte do grupo, a qualidade das relações interpessoais e/ou tratar qualquer problema que possa surgir na sala de aula ou na escola. A assembleia passa a ser uma ferramenta habitual de comunicação e assunção de responsabilidades na convivência do grupo. Para tanto, é preciso um bom manejo na geração das ideias, capacidade para observação, iniciativa no desenvolvimento de estratégias e soluções, e para a comunicação, ou seja, um pouco de técnica para que ela possa ser conduzida satisfatoriamente.</p>
<p><u>Convocar periodicamente reuniões entre professores e as famílias para falar de bullying</u></p> <p>Destinatário: Professores e famílias</p> <p>Caráter de intervenção: Preventivo</p> <p>Níveis de aplicação: primário e secundário</p>	<p>Os envolvidos constroem compromissos de atuação mais coletivos e efetivos na luta contra o bullying. É fundamental a conscientização dos pais e mães e o trabalho conjunto com os professores para mostrar essa imagem de tolerância zero frente ao bullying. Também será necessário, unificar esforços na intervenção com os alunos. Chegar a um acordo sobre os critérios de atuação perante o acoso, analisar e avaliar diferentes situações de intimidação, entrar em acordo sobre o que é e o que não é o bullying, desenvolver um trabalho coordenado para o tratamento dos agressores/as na remissão dos seus comportamentos e dos espectadores no que tem a ver com o seu desenvolvimento moral e seu posicionamento contra o maltrato.</p>
<p><u>Atuação supervisionada por parte dos adultos</u></p>	<p>São sistemas que fomentam a amizade ou acompanhamento, a ajuda entre os colegas, a mediação entre iguais, os sistemas de conselho entre pares ou a solidariedade com os outros. São sistemas de apoio entre iguais. Trata-se de uma metodologia que exige a supervisão dos adultos responsáveis pelos alunos na escola e um sistema de formação e treinamento adequado e mantido. Coloca-se algumas sessões nas quais os alunos expõem suas dificuldades, incidências, etc.. Nessas sessões os adultos dão instruções, respondem dúvidas ou questões colocadas pelos alunos e orientam os possíveis desvios ou erros que possam estar produzindo.</p>

<p><u>Ajudantes de recreio</u></p> <p>Destinatários: Alunos</p> <p>Caráter da intervenção: Preventivo, Evitação do risco e Erradicação do bullying</p> <p>Níveis de aplicação: Primário e secundário.</p>	<p>Acompanham os adultos que supervisionam os recreios e em algumas áreas agem com funções de mediadores entre os alunos.</p>
<p><u>Equipes de ajuda ou alunos ajudantes</u></p> <p>Destinatários: Alunos (vítimas e espectadores)</p> <p>Caráter da intervenção: Preventivo, Evitação do risco e Erradicação do bullying</p> <p>Níveis de aplicação: Primário e secundário.</p>	<p>Os alunos são escolhidos pelos colegas para prestar ajuda a outros, a quem está triste, tem problemas, mexem com ele/ela, está sozinho, etc. Funcionam como recursos de apoio que se designam ao início dos cursos no seio do grupo e que têm que reunir alguns requisitos que respondam as funções que devem cumprir. Essas “Equipes de ajuda” é uma estratégia que ajuda a crescer tanto aquele que recebe o apoio como aquele que o presta.</p> <p>Os alunos que participam das equipes de ajuda atuam como protagonistas ao ajudar os próprios iguais e como destinatários dessa ajuda os alunos que podem se encontrar em risco de maltrato.</p>
<p><u>Círculo de amigos</u></p> <p>Destinatários: Vítimas provocativas e sujeitos com problemas emocionais</p> <p>Caráter da intervenção: Evitação do risco e Erradicação do bullying</p> <p>Níveis de aplicação: Primário e secundário.</p>	<p>Trata-se de uma estratégia que promove o compromisso de um grupo de alunos que funcionará como círculo de amigos para outro que apresenta dificuldades e necessidades emocionais e comportamentais com a finalidade de integrá-lo mais ao grupo.</p>
<p><u>Treinamento no controle da Ira (BENSON, 2001 apud AVILÉS MARTINEZ, 2013)</u></p> <p>Destinatários: Agressores</p> <p>Caráter da intervenção: Evitação do risco e Erradicação do bullying</p> <p>Níveis de aplicação: Primário e secundário.</p>	<p>Esse modelo de intervenção inclui o reconhecimento por parte do agressor/ a da própria emoção da ira, técnicas de relaxamento, repetição e uso de “palavras tranquilas” em lugar de paradas iradas, uso do humor, análise e mudança em pequenas coisas que produzem mal-humor e enfado, trabalho cognitivo sobre os momentos anteriores ao episódio da ira, aceitação e controle da angústia como algo manejável e suportável, etc.</p>

<p>Destinatários: Agressores</p> <p>Caráter da intervenção: Evitação do risco e Erradicação do bullying</p> <p>Níveis de aplicação: Primário e secundário.</p>	<p>Costuma-se realizar com os alunos agressores de seus colegas.</p> <p>Usam-se contratos reeducativos nos casos em que conseguimos um compromisso das partes envolvidas (alunos agressores, espectadores, vítimas provocativas, famílias e docentes) numa série de pontos que interessa mudar o comportamento do aluno (a).</p> <p>Esses acordos reeducativos não evitam sanções disciplinares no caso delas fazerem-se necessárias, mas constituem uma via de saída e mudança para os alunos entenderem seu comportamento.</p>
--	--

Fonte: Avilés (2013)

Desse modo, para compreender as manifestações de violência e bullying e atuar de modo adequado e efetivo, é necessário ouvir as percepções das crianças, conhecer o modo como se caracterizam e como pensam.

## 2 DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO

### 2.1 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E MORAL: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA ENFRENTAMENTO DO BULLYING NA ESCOLA

*Meus sentimentos não são indiferentes a minha RAZÃO. Por isso, perante a ELA, sinto, choro, me emociono. (Ribeiro, M.C, 2016)*

As ideias contidas no presente capítulo se justificam para dar apoio e sustentação acerca do processo de desenvolvimento cognitivo e moral<sup>4</sup> dos alunos, especialmente daqueles que se tornaram objeto do nosso estudo os (autores de bullying), uma vez que a consciência e a afetividade podem nos ajudar a entender o que faz um homem agir bem, ou seu contrário. Acreditamos que buscar compreender esses dois aspectos fundamentais inerentes ao desenvolvimento possa contribuir para a reflexão e para a práxis pedagógica nas relações que são estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem que envolve professor-aluno, aluno-aluno.

A escola, em sua configuração atual infelizmente utiliza uma formação moral baseada no medo, na obediência, ou no dever. No entanto, acrescenta Tognetta (2009, p. 29) “é no querer desses meninos e meninas que nós precisamos mexer”. Para tanto, é preciso que nos preocupemos com um novo modelo pedagógico, que trabalhe além dos conteúdos escolares, com a moral e, conseqüentemente, com a aprendizagem das virtudes que leve em conta a formação integral e harmoniosa do homem.

A busca sobre a necessidade de formar na escola sujeitos morais (conscientes, inteligentes, que cumprem com seu dever de cidadãos) e éticos (afetivos, emotivos, que querem o bem para si e para o outro) pode oferecer alguns subsídios que nos permitam refletir sobre a importância de buscar compreender esses dois aspectos do desenvolvimento: o intelectual e o moral. Uma vez que, tais processos se encontram implicados e exercem suas influências, seja na maneira como o aluno (a) se relacionada com o objeto de conhecimento, seja nas relações interpessoais que são estabelecidas dentro e fora da escola.

Muitos trabalhos vêm despertando um grande interesse entre especialistas e leigos, principalmente, os que têm como foco os aspectos do desenvolvimento moral fundamentados

---

<sup>4</sup> A partir do exame e estudo da literatura sobre moral e ética, Tognetta (2009, p. 23) encontra a seguinte definição “a moral representa um conjunto de regras que nos permite pensar em como devemos agir para o bem alheio”. A moral, portanto, funda um sentimento de obrigatoriedade, de legitimidade da ordem, que exige que busquemos não qualquer conteúdo, mas sim conteúdo de justiça, de generosidade, de honestidade e tantos outros valores morais que poderíamos pretender e que orienta a moral, ou seja, a nossa capacidade de discernir entre o bem e mal, entre o certo e o errado, e que implica no processo de tomada de consciência. Ética, quando relacionada à moral, consiste em buscar querer fazer bem ao outro e também a si mesmo, de modo que nossas ações sejam justas e generosas, enfim, em sermos afetivos.

nas obras de Jean Piaget, a partir da divulgação de sua obra em 1932: *O julgamento Moral na Criança*. A partir dessa publicação, da qual constam pesquisas originalmente desenvolvidas por Jean Piaget com crianças pequenas sobre jogos de regras, apontam para uma relação de interdependência que veremos a seguir entre o desenvolvimento moral e a capacidade cognitiva das crianças. Essa publicação representa para a história dos estudos da moralidade, uma contribuição extremamente importante, principalmente quanto à educação, embora, como se sabe, Piaget, em seus escritos não teve a intenção de criar um método pedagógico.

Os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento da moralidade e da cognição demonstram que o desenvolvimento de meninos e meninas acompanha mudanças de estágios de maneira progressiva e que demonstram a flexibilização das crianças em realizar operações de descentração e coordenações cognitivas entre seu ponto de vista e o de outras pessoas, entre seus afetos. Nesse contexto, o desenvolvimento moral nessa linha de investigação é visto em nosso trabalho como expressão de um dos aspectos de organização estrutural da cognição, que propõe a existência de critérios que se aplicariam aos aspectos cognitivos, sociais e comportamentais do desenvolvimento humano os quais merecem reflexão diante do “fazer pedagógico”.

De maneira bem sucinta pretendemos discorrer sobre aspectos importantes inerentes ao desenvolvimento moral e cognitivo de crianças e pré-adolescentes a partir de um enfoque em que os aspectos socioculturais, cognitivos e afetivos não sejam considerados separadamente. Moral e ética, inteligência e afetividade, dever e querer, são conceitos que se articulam para o entendimento do fenômeno humano, pontua Tognetta (2009). Ou seja, são complementares.

Sabemos que o processo de socialização das crianças ocorre ao longo de todo seu desenvolvimento, a partir da família e se estende na escola, esse processo é gradual e cumulativo. Nesse campo, é preciso compreender como as crianças chegam a assumir os valores que orientam seu comportamento, como ocorre com o desenvolvimento moral. No contexto da sociedade contemporânea e da prática pedagógica, em que nos vemos mergulhados no que se convém chamar de crise de valores é importante considerar diante do processo de formação do indivíduo fatores psicológicos e sociais que acompanham o desenvolvimento cognitivo e moral para que no meio educativo se encontre o melhor modo de intervenção que garanta formas mais dinâmicas para aprendizagem e que favoreçam o desenvolvimento humano, pleno e integral.

Para Piaget et al (2012), as interações sociais, afetivas, os sentimentos e julgamentos morais acompanham o desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, a evolução afetiva e social

da criança obedece às mesmas leis do desenvolvimento mental, uma vez que, “a afetividade constitui a energética das condutas, cujas estruturas correspondem às funções cognitivas e, se a energética não explica a estruturação nem o universo, nenhuma das duas poderia funcionar sem a outra” (PIAGET; INHELDER, 2012, p. 103).

Segundo Piaget (1998), o desenvolvimento psíquico que começa a partir do nascimento e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico, uma vez que, se orienta para o equilíbrio. A vida mental, também se orienta para tal equilíbrio chegando a um equilíbrio final entre a adolescência a idade adulta. Para o autor o desenvolvimento, portanto, é: “Uma equilibração progressiva, ou seja, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior” (PIAGET, 1998, p.13). Acrescenta que, a forma final de equilíbrio atingida pelo crescimento orgânico é mais estática que aquela para a qual tende o desenvolvimento da mente. Concluída essa evolução ascendente, começa logo em seguida, automaticamente uma evolução regressiva que conduz à velhice. No entanto, certas evoluções psíquicas, dependerão intimamente do estado dos órgãos, que, por sua vez, seguem uma curva análoga. Já as funções superiores da inteligência e da afetividade tendem a um equilíbrio móvel. Portanto, Piaget explica a evolução do desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente em termos de equilíbrio. Ou seja, o desenvolvimento mental, de acordo com a perspectiva piagetiana, é uma construção contínua, comparada com a edificação de um grande prédio, que, à medida que se acrescenta algo, tende a ficar cada vez mais sólido. Porém, em cada pavimento desse prédio, existem funções constantes e comuns a todas as idades. Nesses pavimentos ou níveis, a ação supõe sempre um interesse que a desencadeia. Esse interesse pode ser representado por uma necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual, em todos os níveis, a inteligência, procura compreender, explicar, inventar etc. Contudo, convém ressaltar que, os interesses costumam variar de um nível mental a outro e que as explicações particulares inerentes a cada sujeito assumem formas apontadas por Piaget, muito diferentes de acordo com o desenvolvimento intelectual.

Piaget (1998), em sua obra “Seis estudos de Psicologia”, distingue as formas de organização da vida mental que marcam o aspecto motor ou intelectual, o aspecto afetivo e as dimensões individual e social (interindividual). E explica que existe, com efeito, um paralelo constante entre a vida moral/afetiva e intelectual.

Tortella (2012) também explica esse paralelismo entre a vida afetiva e cognitiva a partir de Piaget e demonstra essa relação em um estudo realizado sobre a amizade. A autora descreve a importância que a amizade tem para a nossa vida e os sentimentos positivos que ela nos traz.

Esses sentimentos são marcados a partir das relações e interações que estabelecemos com nossos amigos e familiares. Diz respeito às interações estabelecidas ao longo de nossa vida e de nosso desenvolvimento, que contribuirão para o processo de construção do desenvolvimento cognitivo. Aspectos esses indissociáveis que seguem a mesma linha de evolução. Piaget (1962 apud TORTELLA, 2012, p. 46) explica que mesmo a emoção, que é a forma mais elementar de afeto, necessita do aspecto cognitivo.

A amizade, uma das formas de relacionamento entre as pessoas, apresenta, portanto, componentes cognitivos e afetivos. Tortella (2012) infere que os conflitos existentes nestas interações, podem a partir do processo de equilíbrio (processo cognitivo), promover novas formas de agir ou de se relacionar com os outros. Uma vez que, o sujeito, ao tentar resolvê-los, apela para seus esquemas de assimilação, e caso estes sejam insuficientes, surge assim, a necessidade de construção de novos esquemas a fim de adaptar-se a situação. A afetividade tão marcante nessas relações seria a energética dessas condutas. E a escola, torna-se um espaço privilegiado para tais interações e para que as reelaborações cognitivas e afetivas ocorram. Pois, diante de um conflito, é nesse espaço que a criança irá encontrar novas formas de argumentos para se relacionar com o outro, bem como outro contexto sociocultural no qual a criança, jovem e o adulto estejam inseridos.

E sobre essa intrínseca relação entre esses aspectos (cognitivos e afetivos) a autora descreve: “Da mesma forma que na simpatia, na amizade ou no amor, existem elementos de discriminação e de compreensão mútua” (TORTELLA, 2012, p. 46). Portanto, há de se inferir que, na amizade, uma das manifestações da afetividade, o aspecto cognitivo está claramente presente.

Embora Piaget tenha se dedicado ao estudo da gênese do conhecimento, e não à criação de um método e uma didática para aplicação de sua teoria, ele apresenta a importância da educação na formação de consciência morais. Vale reforçar que para Piaget a moral é resultante de um processo de construção endógeno em que o sujeito constrói seus próprios mecanismos intelectuais e morais e a representação da realidade em que está inserido.

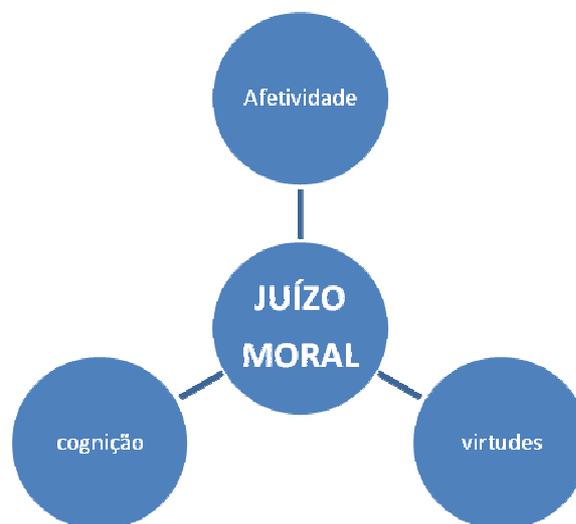
As virtudes, por exemplo, representam o lado afetivo da moral, e podem ser vistas, segundo Tognetta (2007), como objeto de interseção entre os domínios morais, cognitivos e afetivos. As virtudes se expressam na vontade de ser justo, no respeito, na solidariedade, na generosidade e nos sentimentos, que por sua vez correspondem ao processo de construção interna do psiquismo e constituem a base da formação da consciência moral. As virtudes consolidam a moral, pois representam os valores construídos por todos e cada um, ou seja, na

representação que temos de nós mesmos, na nossa capacidade de superação, de pensar e sentir e na disposição para fazer o bem.

Piaget considera em sua obra, a justiça como a maior de todas as virtudes, porque somente ela pode ser válida para todos os atos. Nesse contexto, agir virtuosamente significa buscar tanto o bem dos outros, como o bem do próprio sujeito. A formação da consciência moral, portanto, é que constituirá o sujeito ético (PIAGET, 1932).

Segue o organograma na figura 5 para ilustrar que além dos aspectos cognitivos relacionados à moral, fatores como a afetividade, as virtudes se encontram presentes nos juízos morais.

Figura 5: Fatores presentes no Juízo Moral



Nas colocações de Tognetta (2007), uma virtude não precisa necessariamente ser movida por tal sistema recíproco; mas sim por uma disposição para fazer o bem. Essa é a especificidade da virtude, por não se limitar à troca, vai além dela: “o ganho com a virtude não é apenas na reciprocidade, mas também nas relações transpessoais estabelecidas” (TOGNETTA, 2007, p. 60).

Uma virtude, portanto, segundo a autora, supera o agir bem para o bem estar do outro. Concepções pró-sociais podem definir a moralidade como tendo um caráter altruísta. Ou seja, buscar o bem-estar da sociedade e de seus membros é objetivo de uma moral que se relaciona ao outro. A virtude, bem como a moral e a afetividade deveriam ser trabalhadas nas instituições educativas, uma vez que, trata-se da disposição do caráter que, segundo Tognetta (2009), é o resultado de um sistema de valores que é construído na pessoa a partir de suas

relações com o meio, consigo mesma e com os outros, portanto, pelas trocas cognitivas e afetivas que o sujeito estabelece com o objeto.

Esses valores podem ser construídos na escola, na relação entre os alunos e com toda a comunidade educativa. Desse modo, vemos a necessidade de se oferecer uma educação com base na formação de uma consciência moral capaz de levar o sujeito a se autorregular e se tornar capaz de descentrar-se de um ponto de vista e coordenar o seu com o dos outros, um processo interno cujas oportunidades são oferecidas pelo meio em que o aluno está inserido. E a escola, novamente, desempenha um papel preponderante nesse processo de formação da consciência moral. Mas, para que as pessoas cheguem nesse nível de consciência moral precisará conquistar o pensamento de uma moral mais autônoma, deixando para trás o domínio da moral heterônoma.

Piaget (1932/1994) aborda conceitos de heteronomia e autonomia para explicar o desenvolvimento da moralidade.

Diante do primeiro conceito, não há pensamento de justiça pelo critério da igualdade/equidade, e sim, da autoridade; o egocentrismo característico dessa etapa do desenvolvimento da moralidade prevalece. Já no segundo conceito - autonomia, os critérios de justiça apelam muito mais para a equidade<sup>5</sup>, e para o desenvolvimento da autonomia que pode ser compreendida na perspectiva piagetiana como consenso na vida em grupo, entre iguais, daí a ideia de respeito, reciprocidade, cooperação e lealdade, geralmente estabelecidas em meio aos próprios pares. A autonomia só aparece nos sujeitos com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.

A solidariedade, por exemplo, segundo Piaget (1932/1994), pode ser apresentada de duas formas: a primeira, ligada à obediência cega e a um egocentrismo latente que desprova o sujeito que qualquer ação solidária. Essa ausência de solidariedade ou a ausência de um contrato estabelecido com o outro estaria ligada ao primeiro conceito – heteronomia. A segunda forma de solidariedade caracteriza-se pela consolidação de uma ação autônoma, cujo princípio é a reciprocidade, que caracteriza novamente um sistema de regras, mesmo que interno de dever.

---

<sup>5</sup> Equidade na abordagem piagetiana consiste em determinar as circunstâncias atenuantes, substanciando-se além daquela que consiste apenas em considerar circunstâncias perceptíveis pelo sujeito. Equidade significa, portanto, uma relação baseada não sobre a igualdade pura, mas sobre a situação de cada indivíduo. (Piaget, 1932).

Para explicar o desenvolvimento moral Piaget os articula ao desenvolvimento intelectual. Em uma de suas obras intitulada “Para onde vai a Educação” Piaget traz a seguinte explicação:

[...] o pleno desenvolvimento da personalidade, sob seus aspectos mais intelectuais, é inseparável do conjunto dos relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida da escola [...]. Na realidade, a educação constitui um todo indissociável, e não se pode formar personalidades autônomas no domínio da moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente. (PIAGET, 1948/2000, p. 65).

A partir da Leitura de Piaget (1932/1994) e contemporâneos de sua obra, esboçamos um quadro comparativo com perfis característicos da moral heterônoma e da moral autônoma que integram a personalidade de cada sujeito. Vejamos no quadro 6:

Quadro 6: Características das duas tendências morais que integram a personalidade dos indivíduos

MORAL HETERONOMA	MORAL AUTONOMA
Egocentrismo, respeito unilateral (a obediência está no outro, ou seja, é exterior a consciência, é resultado das relações de autoridade que procedem do meio – realismo moral); sanção expiatória; pensamento pré-lógico, responsabilidade objetiva; ausência de reciprocidade (não conseguem se colocar no lugar do outro); despertar para o senso moral; pessoas que ainda pensam muito em si mesmas.	Cooperação, respeito mútuo (relações de reciprocidade, formas de equilíbrio), justiça, solidariedade, tomada de consciência; sanção por reciprocidade; compreensão dos princípios que envolvem as regras; construção de valores éticos; ações morais; pensamento lógico, responsabilidade subjetiva; personalidade ética; pessoas altruístas.

\*Esses termos são discutidos ao longo do texto.

Tognetta (2009), a título de melhor visualização, realiza essa correlação a partir de Piaget e outros autores que levam ao ápice do desenvolvimento as duas tendências morais: a heteronomia ou despertar do senso moral e autonomia/ formação da personalidade ética.

Como exposto, para Piaget (1932), o desenvolvimento cognitivo constitui condição necessária para o desenvolvimento moral. Por exemplo: a decisão para pagar por um crime contra a natureza, sofrendo as consequências de outro, só será possível para aquele cujos

instrumentos cognitivos lhe permitam pensar sobre várias hipóteses não se limitando a um pensamento pré-operatório da regra que foi violada. A coerência dos valores que distingue o pensamento operatório, no qual esse sujeito capaz da adoção de critérios de uma justiça mais evoluída é capaz de pensar a partir da reversibilidade, ir e vir em sua perspectiva e a do outro. Isso significa na lógica piagetiana que um pensamento pré-lógico ou pré-operatório não distingue as várias hipóteses que podem explicar um mesmo fenômeno, e não as integra de maneira a superar um pensamento subjetivo baseado apenas em percepções próprias. Pensamento este, característico de pessoas heterônomas. Piaget compreendia que a autonomia, desenvolvida por sujeitos de um pensamento lógico, os tornam capazes de superar seu ponto de vista, ir para outro, sem perder nenhum. Nessa perspectiva, todas as pessoas tendem à autonomia, mas a maioria delas permanece na heteronomia.

Para Tognetta (2007), existem inúmeras variáveis envolvidas na interação com o meio, que podem favorecer ou não o desenvolvimento moral e, portanto, que influem significativamente para a evolução da heteronomia para a autonomia. Entre elas: a relação do sujeito com o ambiente em que está inserido - na escola, com os professores, colegas; conteúdos escolares, metodologias de ensino, regimentos escolares, avaliações; na família e consigo mesmo. Nesse contexto, um sujeito ético/moral fica satisfeito ao cumprir com seu dever e com sua responsabilidade perante o outro. Para tanto, é preciso que haja espaços a fim de que ocorra a sistematização do trabalho com os valores morais de modo que se favoreça a construção da personalidade ética (figura 6).

Figura 6: Constituição do sujeito ético.



Desse modo, relações construídas com base na cooperação são de extrema importância tanto para o desenvolvimento cognitivo quanto para o desenvolvimento moral.

Considerando a reflexão realizada por Piaget em 1932, Tognetta (2007, p. 75) esclarece:

A cooperação, com efeito, é método característico da sociedade que se constrói pela reciprocidade dos trabalhadores e a implica, ou seja, é precisamente uma norma racional e moral indispensável para a formação das personalidades, ao passo que a coerção, fundada apenas sobre a autoridade dos mais velhos ou do costume, nada mais é que a cristalização da sociedade já construída e enquanto tal permanece estrangeira aos valores racionais.

Para Tognetta (2007), estudar a ação moral implica em reconhecer intenções e outras tantas variáveis que interferem do ponto de vista afetivo e contextual. Quanto a este fato, Piaget (1998, p. 74) afirma que:

Quando se passa do terreno relativamente sereno da pesquisa psicológica para o terreno das próprias realizações, intervêm tantos fatores devido ao meio social, à personalidade dos professores, às influências familiares que uma pesquisa minuciosa é sempre necessária antes de concluir.

Podemos exemplificar a afirmação destacada, com o fato de que embora o desenvolvimento cognitivo seja condição necessária para o desenvolvimento moral, este, pode não ser suficiente, uma vez que, existem sujeitos extremamente autônomos do ponto de vista cognitivo e que, no entanto, falta-lhes o mínimo de moral concebível em suas atitudes é o caso do nazista alemão Adolf Hitler, por exemplo, que em 1942 determinou o extermínio de milhares de judeus.

Porém, para melhor compreendermos nossos alunos, e buscarmos formas de intervir que os orientem no trabalho com o conhecimento e nas relações que estabelecem com o outro, é preciso que como educadores nos aproximemos da lógica que abrange o psiquismo. Essa lógica em nossa concepção dever ser percebida como resultante da intrínseca relação entre os afetos, os sentimentos e a cognição.

Piaget (1932) distingue os estágios paralelos pelos quais os sujeitos perpassam e afirma que os estágios do afeto correspondem aos estágios do desenvolvimento das estruturas do pensamento. Isto é, há uma correspondência e não uma sucessão. Vejamos a evolução desses estágios segundo a perspectiva piagetiana.

Sobre esse paralelismo entre a vida afetiva e cognitiva consideramos pertinente apresentar os dois quadros explicativos abaixo. Em seguida, a partir do quadro 7, discorreremos sobre determinadas características que marcam os respectivos estágios do desenvolvimento das crianças tanto afetivo/moral quanto cognitivo.

Quadro 7: Características do desenvolvimento afetivo  
**DESENVOLVIMENTO AFETIVO E COGNITIVO SEGUNDO PIAGET NAS DUAS TENDÊNCIAS**  
**MORAIS: HETERONOMIA OU DESPERTAR DO SENSO MORAL E AUTONOMIA OU**  
**PERSONALIDADE ÉTICA.**

**DESENVOLVIMENTO AFETIVO**

<b>AFETOS INSTINTIVOS</b> <b>0-1 MÊS</b>	<b>AFETOS PERCEPTIVOS</b> <b>2 -7/8 MESES</b>	<b>AFETOS</b> <b>INTENCIONAIS</b> <b>7/8 – 18 MESES</b>
Impulsos instintivos (fome, dor...), choro indiscriminado (não sabemos se chora por dor ou medo...). Ainda não reconhece o meio, mas, se relaciona com ele por meio das primeiras emoções.	Hábitos geram sensações de prazer e desprazer, agradável/desagradável mãe alimenta ou demora em alimentar...) Primeiros hábitos: choro já se torna um hábito, não é mais instinto. (se se repete pode ser discriminado). Interesse pelo próprio corpo, usa o corpo para obter prazer.	Centra-se em si mesmo (egocentrismo). Joga objetos para ver suas reações. Com a noção de objeto permanente há o início da representação (reconhecimento no espelho). Suas ações são intencionais. Realiza suas primeiras escolhas e as valoriza.
<b>AFETOS INTUITIVOS E SENTIMENTOS INTERINDIVIDUAIS</b> <b>(18 A 24 meses a 7/8 anos)</b>	<b>AFETOS NORMATIVOS E INÍCIO DOS SENTIMENTOS MORAIS</b> <b>(7/8 anos a 11/12 anos)</b>	<b>SENTIMENTOS IDEAIS E INÍCIO DA PERSONALIDADE</b> <b>(a partir dos 11/12 anos)</b>
Identificação de si no espelho; investe na sua relação com os outros em trocas sociais e experimenta sentimentos de inferioridade e superioridade; pelos outros têm sentimento de simpatias e antipatias (já que não se conserva um valor). Há submissão em relação ao adulto, pois ele é fonte de regras; sente por ele amor e medo; os instintos tornaram-se hábitos, coordenaram-se e com intenção passam agora a ser “interesse” regulador da energia.	O interesse é canalizado para algo de acordo com a vontade, torna-se capaz de organizar os valores e regular o que é mais importante para cada um; há possibilidade de descentração de si e por isso consegue coordenar mais de um ponto de vista; percebe a importância da coletividade e se sente pertencente a ela, início do respeito mútuo: vê o outro com reciprocidade; o respeito é misto de vergonha e culpa; a justiça passa a ser distributiva.	Formação da personalidade e já possuem uma hierarquia de valores organizada. Há uma autonomia em relação as regras que valem para todos, inclusive para si de acordo com os princípios; há um critério de justiça distributiva, podendo chegar à equidade; sentimento de participação e de pertencimento. Vê valor em si e no outro; conquista dupla: de si e inserção na sociedade.

Fonte: TOGNETTA (2009, p. 65-67).

Paralelamente ao desenvolvimento afetivo destacado no quadro 7, o quadro 8 caracteriza os estágios inerentes ao desenvolvimento cognitivo.

Quadro 8: Características do desenvolvimento cognitivo  
**DESENVOLVIMENTO COGNITIVO**

<b>ESTÁGIOS</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
<b>SENSÓRIO MOTOR</b>	<p><b>(0 – 1 MÊS) aproximadamente</b> Ações reflexas e primeiras tendências instintivas e emotivas. Correspondência entre a vida biológica e a vida mental – sucção, preensão, marcha, moro...), a criança vai conhecendo o mundo e se adaptando a ele.</p> <p><b>(2 – 7/8 MESES) aproximadamente</b> Começo dos esquemas de ação; coordenação de reflexos; sorriso - primeiros espasmos como reação ao movimento e depois ao que reage; repetição das ações ainda sem intenção; reações circulares, primeiro com o corpo (chupar o polegar ou a mão).</p> <p><b>(7/8 – 18 MESES) aproximadamente</b> Os esquemas de ação passam a ser coordenados com intenções e generalizados; início da intencionalidade (joga objetos no chão de diferentes maneiras); procura objetos que saem do seu campo visual - noção de objeto permanente; início da representação (o objeto permanece, mesmo escondido); conduta egocêntrica (o mundo age em função dela); há esquemas práticos (anterior a linguagem); surge a noção de causalidade, tempo e espaço;</p>
<b>PENSAMENTO PRÉ – OPERATÓRIO</b>	<p><b>(2- 7 ANOS) aproximadamente</b> Estágio da inteligência intuitiva (pré-lógica). Aparecimento da linguagem (consolidação da representação); Acontece a interiorização da ação (agora em plano mental) – já começa a compreender e usar símbolos; há uma espécie de narcisismo sem narciso (a criança não consegue levar o outro em consideração mas tem consciência do seu “eu”); ainda não tem reversibilidade; indiferenciação do eu com a realidade exterior; relaciona-se com o outro, mas muitas vezes com monólogos coletivos; realismo moral (animismo, artificialismo infantil).</p>

<p style="text-align: center;"><b>PENSAMENTO OPERATÓRIO CONCRETO</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>(7-11 ANOS) aproximadamente</b></p> <p>Estágio das operações intelectuais concretas (começo da lógica); há possibilidade de operar – coordenar ações em plano mental e portanto, antecipar e reconstruir ações nesse plano, possui reversibilidade do pensamento; tem noções operatórias de causalidade, tempo e espaço.</p>
<p style="text-align: center;"><b>PENSAMENTO OPERATÓRIO FORMAL</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>A partir dos 11/12 anos</b></p> <p>O adolescente modifica os esquemas em função dos problemas abstratos; coordena diferentes variáveis e consegue ter um pensamento sob formas sem necessitar de conteúdos (ex: álgebra) pois tem um pensamento hipotético dedutivo; realiza trocas de pontos de vista; é capaz de coordenar modificações dos esquemas para resolver os problemas sempre por um pensamento abstrato.</p>

Observação: todas as idades são médias prováveis, não exatas.  
Fonte: TOGNETTA (2009).

No entanto, é conveniente pontuarmos que cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores, em que cada estágio é constituído por formas particulares de equilíbrio que efetuam a evolução mental no sentido de uma equilibração cada vez mais complexa. Jean Piaget (1896-1980, 2012) descreve em sua obra características importantes dos estágios destacados anteriormente, nos quadros apresentados e que contemplam o aparecimento de novos esquemas e o surgimento de novas estruturas inerentes ao processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo.

**Estágio: Sensório motor** (0 – 2 anos). A generalização das ações leva à constituição dos esquemas de assimilação. Exemplo: puxar, retirar o obstáculo e pegar o objeto; atos reflexos (sucção); movimentos corporais; choro, visão e preensão. Neste estágio, há um processo de (interação com o meio), porém, sem representação. As noções de espaço e tempo são construídas pela ação. Ex. espaço bucal. Segundo Piaget et al, (1896-1980, 2012), o bebê ainda não apresenta pensamento, nem afetividade ligada à representação que permita evocar pessoas ou objetos na ausência deles. O desenvolvimento mental no decorrer dos 18 primeiros meses aproximadamente é particularmente rápido e importante, pois a criança elabora, nesse nível o conjunto de subestruturas cognitivas, que servirão de ponto de partida

para as suas construções perceptivas e intelectuais ulteriores, assim como certo número de reações afetivas elementares, que lhe determinarão em parte a afetividade subsequente. O tipo de inteligência nessa fase, ainda é puramente prática e por sua vez antecede a linguagem, como por exemplo: alcançar objetos escondidos, afastados, etc. Nessa fase, o bebê vai construindo um sistema complexo de esquemas<sup>6</sup> de assimilação, e organiza o real de acordo com um conjunto de estruturas espaço-temporais e causais. A linguagem e a função simbólica se apoiarão nas percepções e movimentos, esquemas ou estruturas que a antecedem a linguagem. Ao longo do desenvolvimento sensório-motor, observam-se três tipos de assimilação<sup>7</sup>: 1. Assimilação reprodutiva que consiste na repetição dos movimentos ou ações. Exemplo: sacudir várias vezes o mesmo objeto. Esse exercício que a criança repete por uma série de vezes Piaget denomina de reação circular, ou, um hábito em estado nascente, sem finalidade prévia. 2. Assimilação generalizadora, este modelo de assimilação consiste, por exemplo, em executar o mesmo movimento (o de sacudir) com novos objetos. Nesse contexto, verifica-se uma diferenciação entre a finalidade e o meio, ou, uma nova conquista. E, finalmente, temos a 3. Assimilação recognitiva que constitui uma causalidade prévia ou limiar da inteligência, pois, a criança ao ver um objeto suspenso em movimento que toca música, desejará puxar o cordão para que este repita o mesmo som. Ao aperfeiçoar seus esquemas motores, gradativamente a criança torna-se capaz de encontrar novos meios, não mais por simples tateios exteriores ou materiais, mas sim por combinações interiorizadas que Piaget denomina de compreensão súbita ou insight.

As grandes categorias de ação que são os esquemas de objeto permanente como, por exemplo: noções de espaço, tempo e causalidade, ou subestruturas das futuras noções correspondentes vão sendo construídas. Aos 18 meses, ocorre o que Piaget denomina de revolução copernicana, ou descentração geral. Nessa fase do desenvolvimento, a criança já é capaz de situar-se como um objeto entre os outros no universo formado de objetos permanentes. Para facilitar nossa compreensão, seguem outras características inerentes a este período (18 – 24 meses) como: o início do pensamento simbólico, antecipação e solução de problemas; imitação diferida; noção de objeto permanente, ou seja, a criança consegue localizar um objeto escondido por trás de um anteparo; interiorização das ações e aperfeiçoamento das coordenações motoras.

---

<sup>6</sup> **Esquema:** Um esquema é a estrutura ou a organização das ações, as quais se transferem ou generalizam no movimento da repetição da ação, em circunstâncias semelhantes ou análogas. (PIAGET; INHELDER, 2012, p. 17).

Diante do exposto, observa-se que a inteligência procede da ação. Nesse sentido, contraria-se a pedagogia empirista que considera o conhecimento como cópia do real ou pura percepção (não desprezando o valor que ela tem nas atividades sensório-motoras do recém-nascido e do bebê: visão, audição, tato, paladar e olfato), como se só existissem os conteúdos da vida mental esquecendo-se da ação.

**Estágio Pré-operatório:** (3-7 anos aproximadamente): estágio que antecede o das operações. Destacamos algumas características para facilitar o entendimento: São elas: o aparecimento da linguagem; representação simbólica (Início do pensamento simbólico ou função semiótica, imitação, faz de conta e desenhos); egocentrismo (não considera outros pontos de vista); antecipa e soluciona problemas; realismo (a criança interpreta ao pé da letra tudo o que ouve); semi-lógica (raciocínio intuitivo - assimilações deformantes, ou seja, percepção equivocada dos objetos), esse estágio, marca a fase dos POR QUÊS. Contudo, observa-se que a criança apresenta dificuldade em realizar operações reversíveis e de perceber a conservação das substâncias. Essa falta de reversibilidade operatória foi observada em nossa pesquisa em duas escolas públicas estaduais, que supostamente deveriam estar no nível das operações concretas, mas que, ao realizarem as provas operatórias elaboradas por Piaget, revelaram não terem construído ainda essa estrutura do pensamento.

Com a conquista da representação simbólica e da linguagem presente nesse estágio (pré-operatório,) essa capacidade desenvolvida pelas crianças é tão importante para o desenvolvimento da afetividade e das relações sociais quanto é para as funções cognitivas uma vez que, essas representações possibilitam a formação de novos afetos, sob a forma de simpatias ou antipatias que podem ser duradouros ou não. O termo social pode segundo Piaget et al, (2012) pode corresponder a duas realidades bem distintas. Do ponto de vista afetivo, diz respeito às relações entre a criança e o adulto e entre elas próprias, fonte de sentimentos específicos e em particular dos sentimentos morais. Outra realidade a ser, considerada por Piaget e Inhelder (2012), diz respeito ao aspecto cognitivo, fonte de transmissões educativas e linguísticas das contribuições culturais. Esse processo de socialização na primeira infância representa as maiores interações estabelecidas nesse estágio do desenvolvimento e de interdependências sociais são de caráter pré-cooperativo, ou seja, ao mesmo tempo em que são sociais, do ponto de vista do sujeito, são centrados na própria criança e em sua atividade própria, fatores que caracterizam o egocentrismo infantil. O egocentrismo característico desse estágio impossibilita a criança de se colocar no lugar do

outro, de descentrar-se de si mesma ou de desenvolver-se autonomamente quando questões que envolvem problemas de ordem moral lhe são colocados.

**Estágio operatório - concreto:** (7 – 11/12 anos aproximadamente). Observa-se nessa fase, a necessidade que a criança tem de manipular os objetos e, de extrair deles, informações. Suas ações são interiorizadas em pensamento. A criança desenvolve: noções de tempo, espaço, velocidade, ordem e causalidade. Abstrai dados da realidade (mas recorre ao concreto); desenvolve a capacidade de representar uma ação no sentido inverso (reversibilidade operatória, ou seja, é capaz de refazer uma ação no sentido contrário).

**Estágio operatório formal (11 – 14 anos):** As características pertinentes a este estágio dizem respeito à capacidade que a criança possui para realizar deduções lógicas (pensamento hipotético-dedutivo, ou seja, o raciocínio parte do geral para o particular); a criança não precisa mais limitar sua percepção a situações imediatas e concretas, ocorre um processo de diferenciação nítida do eu em relação ao objeto; ela tenta buscar soluções lógicas para os problemas, realiza operações proposicionais (combinações); desenvolve a capacidade de estabelecer relações e deduções no campo da lógica; desenvolve a metacognição e entra na fase das grandes ideologias. Esse estágio é definido por Piaget (1932), como o a formação da personalidade, uma síntese superior da vida afetiva, que permite ao sujeito regular seu sistema de valores.

Sobre os estágios mencionados acima, Piaget explica que essa sucessão, obedece alguns critérios. Entre eles, destacamos os seguintes: a ordem de sucessão é constante, embora as idades médias que os caracterizam possam variar de um indivíduo para outro, como: o crescimento orgânico - maturação, as experiências do sujeito e o meio social em que está inserido. Isso significa que o desenrolar dos estágios é, portanto, capaz de motivar acelerações ou atrasos, mas a ordem de sucessão permanecerá constante nos domínios das operações. Esses estágios são caracterizados por estruturas de conjunto que se integram umas às outras, e cada uma resulta da precedente e prepara a seguinte, integrando-se a ela mais tarde.

Para Piaget (1998), pode-se dizer de maneira geral (não somente comparando cada estágio ao seguinte, mas cada conduta, no interior de qualquer estágio, à conduta seguinte) que toda ação, isto é, todo movimento ou sentimento – corresponde a uma necessidade. Nesse contexto, tanto a criança, como o adulto, só executam alguma ação quando impulsionada por um motivo, que se traduz sempre sob a forma de uma necessidade, e uma necessidade, é sempre uma forma de desequilíbrio, que existe quando qualquer coisa, fora de nós ou em nós

(em nosso organismo físico ou mental) se modificou, tratando-se então de reajustamento de conduta em função dessa mudança.

Convém acrescentar que independentemente do estágio em que as crianças se encontrem a aquisição de conhecimentos, acontece segundo a abordagem piagetiana por meio da relação sujeito/objeto. Contudo, esta relação caracterizada como dialética se efetiva por processos de assimilação, acomodação e equilíbrio. O dinamismo da equilíbrio acontece por meio de sucessivas situações de equilíbrio - desequilíbrio - reequilíbrio que visam à compreensão do objeto do conhecimento. A partir das ações que uma criança exerce sobre o objeto que a lógica começa a ser desenvolvida sob a forma de estruturas operatórias, ou seja, lógico-matemáticas, que segundo Piaget (1998) consiste em operar, e, portanto, em agir sobre as coisas ou sobre os outros.

Piaget, além de se dedicar ao desenvolvimento progressivo da inteligência, notou ainda que no campo da vida afetiva, o equilíbrio dos sentimentos aumenta com a idade e que as relações sociais, obedecem à mesma lei de estabilização gradual.

A partir dos pressupostos teóricos que contemplam sua obra, é possível observar em boa parte de suas obras que o processo do desenvolvimento humano abrange diversos aspectos inter-relacionados (cognitivo, afetivo, social e moral). O estudo isolado desses aspectos, ou sua compreensão superficial, pode comprometer a verdadeira concepção acerca do desenvolvimento humano negando por vezes as necessidades individuais inerentes ao desenvolvimento psicológico do sujeito em constante processo de interação e socialização. Chamamos a atenção dos leitores, sobre a necessidade de observar a existência de uma relação íntima, entre esses diferentes aspectos e a influência mútua entre eles. No entanto, convém destacar que é o desenvolvimento cognitivo que geralmente abre as possibilidades para que o desenvolvimento moral aconteça.

O desenvolvimento cognitivo na abordagem piagetiana deve ser entendido como uma forma crescente de adaptação da criança ao meio em que vive. Adaptação da qual a criança precisa buscar o equilíbrio constante diante das relações que estabelece com outros sujeitos, objetos e o meio que a cerca.

Esse processo de adaptação<sup>8</sup> é visto para Piaget como um processo externo progressivo do desenvolvimento que diz respeito às relações do pensamento com as coisas e,

---

<sup>8</sup> Em conclusão, Piaget (1970) coloca-nos que a assimilação é característica da adaptação reflexa apresentada sob três formas: repetição cumulativa, generalização da atividade com incorporação de novos objetos nesse funcionamento e, finalmente, o reconhecimento motor. A assimilação e a acomodação são para Piaget "os dois polos de uma interação entre o organismo e o meio, a qual é a condição de todo funcionamento biológico e intelectual" (1996, p. 309). Nesta interação com o meio, as estruturas mentais, ou seja, a organização que a

e ao equilíbrio entre assimilação e acomodação<sup>9</sup> das informações, ou outros objetos a serem conhecidos, ou seja, a adaptação consiste em um laborioso processo de organização mental, que pressupõe a organização dos diversos esquemas motores ou entre as estruturas, pois, adaptando-se as coisas o pensamento também se organiza. Processo este que não é estático, uma vez que, à medida que novos elementos são assimilados, o processo de organização mental sofre novas modificações, da mesma forma que as estruturas não estão acabadas, mas adquirem mobilidade e flexibilidade cada vez maiores para que o desenvolvimento da criança aconteça.

No decorrer desse laborioso processo de adaptação, as crianças, ao agirem sobre os objetos, ao estarem inseridas num universo de acontecimentos, ou em contato com diferentes pessoas, integram os dados dessas experiências aos esquemas e estruturas mentais que já dispõe. Tal integração é desencadeada pelo processo de assimilação<sup>10</sup>, que mencionamos no parágrafo anterior, pois, a partir dessa integração, seja de informações sobre algum objeto=pessoas, ou dados, que a criança vai conferir novos significados. No que diz respeito ao processo de acomodação<sup>11</sup>, este por sua vez refere-se à modificação dos esquemas e estruturas anteriores que a criança dispõe em função das novas características atribuídas a esses objetos ora assimilados. É, portanto, no contexto das relações sociais, da interação com o meio que as crianças vão estabelecendo ao longo do processo de desenvolvimento que são construídos progressivamente os esquemas de ação e as estruturas mentais, instrumentos que possibilitam a construção de novos conhecimentos. E, constroem concomitantemente seus valores e seu universo moral representativo.

Segundo Assis e Mantovani de Assis (2001), estudiosos da vasta obra de Jean Piaget, denomina-se esquema de ação tudo o que é generalizável numa ação, ou seja, tudo o que é comum nas diversas aplicações da mesma ação aos objetos e situações diferentes. Podemos chamar de esquema, por exemplo, a ação de empurrar um objeto com a mão, com uma vara e

---

peessoa tem para conhecer o mundo são capazes de se modificarem para atender e se adequar às necessidades e singularidades do objeto, ou seja, as estruturas mentais se amoldam a situações mutantes e a esse processo, Piaget designou acomodação.

<sup>9</sup>Segundo Piaget (1970, p. 359) “a organização dos esquemas é apenas o aspecto interno da sua adaptação, a qual é, simultaneamente acomodação e assimilação. O fato primordial é, portanto, a própria atividade assimiladora, sem a qual nenhuma acomodação é possível; e é a ação combinada da assimilação e da acomodação que explica a existência dos esquemas e, por conseguinte, da sua organização”.

<sup>10</sup> Para Piaget (1996, p. 47) no processo de assimilação cognitiva o objeto não é alterado por ser assimilado pelas estruturas mentais, nem é convertido em substância própria do organismo, mas apenas integrado no campo de aplicação dessas estruturas. Em outras palavras, assimilação significa ver o mundo, não é simplesmente olhar o mundo, mas é interpretá-lo, assimilá-lo, tornar seus alguns elementos do mundo, portanto, isso implica necessariamente em assimilar algumas informações e deixar outras de lado. (PIAGET, 1996, p. 364).

<sup>11</sup> O que caracteriza o processo de acomodação segundo Piaget (1970, p. 39) “é o contato com o objeto modificado”.

com outros instrumentos. Já um esquema de pensamento seria uma ação, porém, interiorizada e generalizável com a possibilidade de se coordenar com outros esquemas semelhantes.

Quando falamos de estruturas, estamos nos referindo às formas de organização da vida mental. Geralmente, acrescentam Assis e Mantovani de Assis (2001), uma estrutura comporta diversos esquemas coordenados entre si, de tal forma que uma modificação em um esquema pode provocar modificações em todos os demais e na estrutura total. Nesse processo contínuo e gradual de construção, as estruturas anteriores não se perdem e são integradas, como subestruturas, às novas estruturas que, por sua vez, preparam as seguintes situações a partir de operações cognitivas que vão se tornando cada vez mais completas.

Piaget e Inhelder (2012) destacam que o desenvolvimento da inteligência, se realiza espontaneamente, mas, é importante que ocorram interações adequadas entre o sujeito e o meio. É o caso, por exemplo, da relação do professor com o aluno no processo de elaboração e construção do conhecimento. Uma criança ou adolescente ao apresentar dificuldades para resolver um problema matemático ou até mesmo ao defrontar-se com um conflito vivenciado em sala de aula que promoveu certo constrangimento entre os alunos como apelidos ou xingamentos indesejáveis, precisarão ser solicitados adequadamente pelo professor para que eles mesmos procurem as melhores estratégias para resolver o problema ou conflito em que estão envolvidos.

Contudo, o progresso na aquisição dessas estruturas e a qualidade das abstrações cognitivas a ser realizadas pelas crianças poderão ser rápidas ou mais lentas e, estas conquistas, dependerão de alguns fatores que ao discutirmos desenvolvimento cognitivo no meio educativo é preciso que conheçamos. Piaget e Inhelder (2012) pontuam: a maturação biológica, a experiência física, a transmissão social e a equilíbrio.

Por certo, compreender em que consiste cada fator responsável pelo desenvolvimento da inteligência<sup>12</sup> das crianças, pode orientar os educadores a entenderem, por exemplo, porque alguns alunos apresentam lacunas no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, na permanência de um mesmo domínio moralizante, como o fato, de permanecerem heterônomas na adolescência, quando deveriam, por exemplo, ter alcançado níveis seguros de uma moral mais autônoma, que levasse o adolescente, por exemplo, ao reconhecimento das necessidades do outro, e de seus sentimentos. Piaget e Inhelder (2012) descrevem esses fatores:

---

<sup>12</sup> A inteligência segundo Piaget (1970, p. 377) constitui uma atividade organizadora cujo funcionamento prolonga o da organização biológica e o supera, graças à elaboração de novas estruturas.

- Primeiro fator: O crescimento orgânico ou maturação biológica formada pelo sistema nervoso e pelos sistemas endócrinos. Exemplo: coordenação da visão e da preensão aos 4,5 meses, a percepção que só se encontram plenamente realizadas na adolescência. Portanto, a maturação desempenha um papel muito importante durante todo o desenvolvimento mental. Contudo, quanto mais as aquisições se afastam das origens sensório-motoras, a maturação vai ocupando espaço secundário, uma vez que, a influência do meio físico ou social cresce de importância. Mas, se a maturação orgânica constitui fator necessário ao desenvolvimento, indispensável na ordem invariante de sucessão dos estágios ela não pode explicar, porém, todo o desenvolvimento e não representa senão, um fator entre outros.
- Um segundo fator fundamental: A experiência adquirida pela ação efetuada sobre os objetos (por oposição à experiência social). Esse fator é também essencial e necessário, principalmente para a construção das estruturas lógico-matemáticas. Porém, é um fator complexo e não explica tudo. Existem dois tipos de experiência: a experiência física (que consiste em agir sobre os objetos para abstrair suas propriedades). Exemplo: comparar dois pesos independentemente dos volumes e a experiência lógico-matemática (que consiste em agir sobre os objetos, compará-los, e conhecer o resultado da coordenação das ações). Ou seja, o conhecimento nesse tipo de experiência é abstraído da coordenação das ações e não dos objetos. Desse modo, a experiência física é sempre assimilação, enquanto que a experiência lógico-matemática consiste em comparações e estabelecimento de diferentes relações (maior que, menor que, etc.), ações e relações que tornam, as abstrações cada vez mais complexas.
- O terceiro fator fundamental, mas também insuficiente por si só, é o das interações e transmissões sociais, considerado na perspectiva piagetiana como elemento necessário e essencial. De um lado, a socialização é uma estruturação, para qual o indivíduo contribui tanto quanto dela recebe. Mesmo no caso das transmissões sociais, nas quais o sujeito parece mais receptivo, como a transmissão escolar, a ação social é ineficaz sem uma assimilação ativa de criança, uma vez que suas percepções e elaborações mentais é que vão conferir significado ao conhecimento historicamente acumulado e transmitido no meio escolar que supõe instrumentos operatórios adequados.
- O último fator: a equilibração. Existe uma construção progressiva, tal que, cada inovação só se torna possível em função da precedente. Esse último fator consiste no

equilíbrio de forças, e é necessário que todos os fatores que mencionamos acima se ajustem e se coordenem mutuamente. Isso significa que uma descoberta, uma noção nova, uma afirmação, etc., devem se equilibrar com as outras. É necessário todo um jogo de regulações e de compensações para atingir uma coerência. Piaget toma a palavra "equilíbrio", não num sentido estático, mas no sentido de uma equilibração progressiva. A equilibração é vista, como já mencionado em nota, como a compensação por reação do sujeito às perturbações exteriores. Quando o processo de equilibração possibilita a autorregulação dos sujeitos, esse se constitui processo formador das estruturas cognitivas imprescindíveis ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral do ser humano.

Esses quatro fatores explicam essencialmente a evolução intelectual e cognitiva da criança e importa, portanto, considerar à parte o desenvolvimento da afetividade e da motivação. Para Piaget:

[...] os quatro fatores dinâmicos fornecem a chave de todo o desenvolvimento mental, e são, afinal de contas, as necessidades de crescer, afirmar-se, amar e ser valorizado que constituem os motores da própria inteligência, tanto quanto das condutas em sua totalidade e em sua crescente complexidade (PIAGET; INHELDER, 2012, p. 140).

Para simples ilustração, segue a figura 7, com a junção dos quatro fatores responsáveis pelo desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança.

Figura 7: Fatores responsáveis pelo desenvolvimento da criança.



Abrir caminhos para as possibilidades cognitivas dos alunos pode significar também, considerar a educação moral como um processo de desenvolvimento fundamentado na

estimulação do pensamento sobre as questões morais, tendo como objetivo, facilitar a evolução psicológica de nossas crianças em várias etapas do processo formativo. Para Piaget (1998), as motivações e o dinamismo energético provêm da afetividade, enquanto que as técnicas e o ajustamento dos meios empregados constituem o aspecto cognitivo (senso-motor ou racional).

Nunca há ação puramente intelectual (sentimentos múltiplos intervêm, por exemplo: na solução de um problema matemático, interesses, valores, impressão de harmonia etc.), assim como também não há atos puramente afetivos (o amor supõe a compreensão). Sempre e em todo lugar, nas condutas relacionadas tanto a objetos como a pessoas, os dois elementos intervêm, porque se implicam um ao outro. (PIAGET, 1998, p. 36).

Como esses elementos (afeto e cognição) mencionados acima estão coimplicados, a seguir, destacaremos algumas considerações sobre a educação moral na escola, pois, condutas e sentimentos morais implicam necessariamente, a inteligência e a afetividade.

Todavia, é preciso olhar atentamente para a necessidade de uma educação moral a ser desenvolvida nas escolas de maneira que possamos prevenir o bullying, esse tipo de violência recorrente entre os alunos.

## 2.2 A EDUCAÇÃO MORAL E O ENFRENTAMENTO DO BULLYING

Diante dos instrumentos que utilizamos para coletar os dados em nossa pesquisa, identificamos em nosso trabalho as contribuições das obras de Piaget para nosso estudo como a mais completa, pois, pretendemos que esse estudo seja direcionado à sala de aula, por isso, escolhemos um modelo pedagógico ligado a uma concepção filosófica, psicológica e epistemológica do conhecimento. A vasta obra deixada por Jean Piaget nos ampara nesse processo de reflexão. A teoria piagetiana vem oferecer subsídios que auxiliam nossa pesquisa, uma vez que, escolhemos como instrumento para a análise o domínio cognitivo dos alunos (autores de bullying – carentes de sensibilidade moral) e a aplicação de provas piagetianas do comportamento operatório (ao abordarmos o domínio da cognição dos alunos autores/perpetradores).

Vimos a necessidade de observar o paralelismo existente entre o estágio do desenvolvimento cognitivo desses alunos com as características presentes nos níveis do desenvolvimento moral (heteronomia e autonomia) apresentadas na obra Jean Piaget (1932) e estudiosos de sua obra. Por isso, será sobre sua abordagem no campo do desenvolvimento moral que continuaremos a discorrer um pouco mais. Mas, abriremos a possibilidade para que

o leitor possa buscar novos entendimentos no campo da moralidade a partir dos estudos realizados por Kant (1974); Dewey (1975); Kohlberg (1989); Puig (1998); Vinha (2000); Menin (2006); Tognetta e Vinha (2008); La Taille et al. (2009); Tognetta (2007, 2009, 2012).

Resumiremos os princípios básicos e comuns de suas contribuições no campo da moral.

Kant (1974) pensa a moral como um princípio universal ou, ao menos, “universalizante”. Para ele, quando pensamos apenas nas consequências externas e imediatas de nossos atos ou quando seguimos certas regras por simples prudência, interesse, inclinação ou conformidade, estamos sendo heterônomos. Porém, quando somos capazes de obedecer aquilo que nos traz um sentido interno, ou, quando somos capazes de nos autogovernarmos, podemos falar em autonomia. A autonomia na perspectiva kantiana exige uma reflexão crítica, um ato de pensamento sobre as regras a que nos submetemos. Menin (2006, p.42) esclarece:

Ser “moral” para Kant implica em pensar nos outros, em qualquer outro, na humanidade...Ser “moral” implica em ter vontade: querer e raciocinar além do próprio “eu”...Ser “moral” implica, às vezes, em perder vantagens imediatas para si em prol de outros que nunca conheceremos. Às vezes, implica até em sermos revolucionários, em sermos contrários a leis que nos humilham, a leis que nos tornam submissos, sem dignidade.

Dewey (1975) considera a educação moral como um processo de desenvolvimento fundamentado na estimulação do pensamento sobre questões morais e que tem como finalidade facilitar e evolução das pessoas em várias etapas. Ele estabeleceu três níveis de desenvolvimento moral: o nível pré-moral, ou pré-convencional; o nível convencional; e nível autônomo. O primeiro nível se caracteriza por uma conduta guiada pelos impulsos sociais e biológicos. No segundo nível se incluíam as pessoas cuja conduta é determinada pelos modelos estabelecidos no grupo a que pertencem, aceitam as normas de maneira submissa, sem submetê-la a um processo de reflexão crítica. No último nível, caracterizado como nível autônomo, o indivíduo, atua de acordo com seu pensamento e estabelece juízos em relação aos modelos estabelecidos.

Já Kohlberg (1989) afirma que os estágios ou fases superiores são do ponto de vista moral melhores e mais desejáveis que os anteriores. Ele centrou seus estudos sobre o desenvolvimento da moralidade e da justiça, tendo como base as obras de Kant, Piaget, Rawls y Habermas, porém, o fez de maneira mais ampla. Para ele, os estágios superiores são mais maduros que os estágios inferiores porque supõem crescimento e um maior equilíbrio na estrutura formal do raciocínio de cada indivíduo. Os critérios empregados por Kohlberg para

caracterizar os estágios superiores são mais universais que os utilizados nos estágios inferiores. Para ele, só quando o indivíduo conquista um estágio mais elevado é que se processará uma forma de juízo moral propriamente dito, uma vez que, o elemento moral só aparece nas formulações do autor quando a pessoa se torna capaz de explicar porque age de uma determinada maneira e em que as circunstâncias justificam sua conduta. O princípio de justiça é visto como superior a qualquer outra consideração moral, e sua presença é mais intensa e clara nos estágios pós-convencionais do que nos anteriores.

Menin (2006) aponta os níveis e estágios descritos por Kohlberg: 1. Nível pré-moral (baseado nas necessidades individuais); 2. Nível convencional (baseado no desempenho correto de papéis e no atendimento de expectativas. 3. Nível pós-convencional (moralidade baseada por princípios universais). Os estágios são: 1. Orientação pela obediência e punição; 2. orientação genuinamente egoísta; 3. Orientação do tipo “bom menino”; 4. Orientação para manter a autoridade e a ordem social; 5. Orientação do tipo contratual-legalista; 6. Orientação por consciência lógica, por princípios universalizantes. Este último estágio por sua vez, seria aquele que corresponderia a um julgamento propriamente moral e autônomo e descreve o julgamento desse estágio como aquele inspirado em princípios éticos, princípios de justiça, igualdade, liberdade e dignidade de toda e qualquer vida humana seriam os critérios para se julgar a “corretude” de uma ação.

Para Kohlberg (1989), esses estágios do julgamento moral podem surgir em qualquer ser humano, pois, são universais. E, sua construção depende de vários fatores, tais como aqueles relacionados às interações das pessoas com seu meio.

Embora alguns princípios mencionados sejam comuns entre os autores, cada um o enfatiza, ou o explica mais amplamente um ou outro aspecto. A partir da ideia da educação moral entendida como desenvolvimento, cada autor formula uma proposta concreta quanto à trajetória que o sujeito vai percorrer para alcançar tal desenvolvimento moral.

Em uma de suas obras sobre o desenvolvimento da moralidade, Piaget foca sua preocupação em defender uma educação moral que tenha como objetivo a construção de personalidades autônomas. Nesse contexto, a intervenção educativa deve estar centrada na passagem da moral heterônoma (em que não há pensamento de justiça pelo critério da igualdade/equidade, e sim, da autoridade) para a moral autônoma (em que o contrato comunitário produz igualdade entre os que o estabelecem, os critérios de justiça apelam muito mais para a equidade).

Para tanto, se quisermos atingir esse objetivo, é preciso proporcionar experiências aos nossos alunos que favoreçam o desenvolvimento das estruturas cognitivas (identificadas no

início deste capítulo) e o abandono da moral autoritária. Para que enquanto educadores, possamos convidar nossos alunos a valorizar e adotar a moral do respeito mútuo e da autonomia.

Boa parte dos adultos em geral e os pais de crianças e jovens demonstram uma preocupação constante com a moralidade de seus filhos. Não desejam que seus filhos violem regras e leis que representem comportamentos considerados inadequados, mesmo que não estejam por perto existe uma preocupação no sentido de evitar problemas futuros em virtude da violação das regras, da construção de personalidade moral e do desejo de que se tornem pessoas de bem, etc.

Tognetta (2007), em mais uma de suas obras discute, as teorias que explicam a moral e justificam sua construção. Defende a necessidade de se estudar os juízos que envolvam virtudes como a solidariedade e sua relação com os tipos de respeito característicos de ambientes escolares autoritários e cooperativos. Escolhe uma teoria que ampara a ideia de que a formação de juízos mais elevados não é conseguida apenas por transmissão verbal, por famosos sermões tão presentes nas escolas. Faz-se necessário segundo a autora, enquanto docentes, pautar-nos numa teoria que justifique tais juízos como consequência de um trabalho que favoreça a experiência da cooperação entre nossos alunos, bem como a manifestação da afetividade, dos conflitos cognitivos, morais, e sociais que quando devidamente trabalhados possam gerar nos alunos o processo de tomada de consciência.

A partir da necessidade e da preocupação em se trabalhar nas escolas com o processo de construção da moralidade, Tognetta (2007) elegeu em seu estudo o referencial da Psicologia Genética Piagetiana para compreender o desenvolvimento humano e traz a seguinte justificativa: “é preciso nos envolvermos enquanto docentes no processo de construção de valores morais... Se todos fossem justos, se todos amassem a todos, a moral não seria necessária” (TOGNETTA, 2007, p. 26).

Na última década, aflorou a preocupação de novos teóricos e educadores dedicados a aprofundarem sua discussão sobre a moral. As contribuições trazidas por esses educadores e pesquisadores podem nos ajudar a compreender a questão da moral e da formação de juízos e suas relações com o ambiente, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e as virtudes de nossos alunos e ainda, nos levar a refletir sobre a necessidade de revermos nossa prática pedagógica de modo que possamos encontrar soluções ajustadas e seguras para intervir diante de situações conflituosas, muitas vezes desgastantes que envolvem o trabalho educativo como o bullying.

Na literatura há teorias que tentam explicar a moral por meio de diferentes correntes psicológicas, a partir de teorias interacionistas, ou seja, que a moral se constitui no homem pelas trocas que ele estabelece com o meio, por teorias aprioristas que explicam a moral, predizendo certa condição hereditária da moral, “serão felizes aqueles que nascerem bons”, ou ainda, teorias empiristas afirmando que os valores morais são ensinados e, portanto, a moral é exterior ao sujeito. Em meio a essas diferentes teorias, se justificam os comportamentos adultos de oferecer, segundo Tognetta (2007), às crianças as belas lições de moral. O que poucos sabem ou compreendem é que a moral não é ensinada. Piaget (1932/1994), já predizia que a moral não é ensinada, mas sim construída. Não se ensina a ser bom, ou a ser justo. Esses valores são construídos cotidianamente, na relação entre pares, na maneira de como nos colocarmos diante dos conflitos que envolvem nossos alunos, na nossa postura enquanto educadores, no modo que escolhemos para acolhê-los, etc.

Piaget (1966) explica que os valores morais aparecem no início da vida psíquica, como uma desejabilidade ligada a um ideal, enquanto totalidade, para o qual tende a estrutura cognitiva-afetiva, em termos de equilíbrio. Dessa maneira, “todo valor é um investimento afetivo” (PIAGET, 1966, p. 132) e é nesse sentido que o termo é empregado. Partindo dessa premissa, ele, assinala que no primeiro ano de vida, os valores designam os meios, as ações intermediárias e os objetos utilizados para atingir finalidades no mundo externo ao indivíduo. Assim, os valores relacionam-se com os objetos, com as pessoas e com as ações pelas quais a criança se interessa.

Os valores relacionam-se, também, com os sentimentos que esses objetos, pessoas, e ações lhe provocam, como por exemplo, os sentimentos de sucesso e insucesso, de gostar e de não gostar, de tristeza e de alegria. Esses sentimentos são a forma mais elementar de manifestação dos valores e interesses e constituem a base dos sentimentos interindividuais (LA TAILLE, et al, 2009, p. 132).

La Taille et al (2009) observaram na bibliografia existente sobre o tema /moral/ética nas escolas que os professores apresentaram apenas uma compreensão parcial do que seria a autonomia. E que alguns professores de escolas privadas, consideravam a convivência, a observação e o exemplo como importantes para a formação moral e social dos alunos. Sobre o método de educação moral, os professores relataram o uso de debates e a articulação de temas morais como os conteúdos das disciplinas. Os professores consideraram a participação da escola e a sua própria atuação como importantes para a formação moral dos alunos. Observaram ainda, que os professores apesar de estarem cientes de sua responsabilidade, não possuíam domínio sobre a teoria do desenvolvimento moral, (algo que também observamos

nas escolas que realizamos esta pesquisa), adotando por vezes, uma orientação do senso comum, em que, por exemplo, obriga-se uma criança a pedir desculpas para outra sem que a mesma reflita sobre o erro cometido.

Os autores (LA TAILLE et al, 2009) concluem que falta às escolas elaborar um projeto pedagógico dirigido a favorecer a construção de uma moral autônoma compatível como os PCNS. Observou-se nas pesquisas e produções desenvolvidas sobre esse tema (OLWEUS, 1993; 1994; 1997; MENESINI et al., 2003; TOGNETTA; VINHA, 2009; AVILÉS, 2012; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013) que o bullying e outras formas de violência que se manifestam na escola para que sejam superadas, faz-se necessário a construção de um projeto coletivo em que todos estejam envolvidos no planejamento de estratégias que, além de recomendarem atividades para os alunos que os orientem no processo de resolução de conflitos, seja possível também, criar espaços para a reflexão e estudo daqueles que estarão à frente dos trabalhos de formação moral dos alunos. Esperamos que estas produções possam chegar às mãos dos educadores de modo que tenham condições de aturar frente ao bullying de forma adequada, que as interpretações sobre esse estudo sejam precisas e assertivas diante de um problema que como demonstramos nos capítulos anteriores é demasiadamente complexo. Todavia, investir na qualidade da formação de professores é um elemento essencial para a superação dos problemas de convivência na escola. Uma vez que, é na instituição educativa o espaço privilegiado onde ocorrem as relações entre pares, fato que interfere de forma significativa no desenvolvimento moral das crianças e jovens (PIAGET, 1932) e da qual decorrem, como bem menciona os autores destacados acima, os problemas dessa forma sutil de violência que é chamada de bullying.

É, portanto, no espaço escolar que nós, educadores, poderemos favorecer o desenvolvimento das diversas relações de colaboração e cooperação necessárias para a construção da autonomia por meio da educação moral. Para isso, é preciso constantemente avaliar os objetivos que queremos atingir, e o tipo de ser humano que pretendemos ajudar a formar, e a coerência entre estes e nossa práxis/atuação pedagógica.

### 2.3 BULLYING & A AUSÊNCIA DE SENSIBILIDADE MORAL

O bullying, por exemplo, esse tipo de violência que acomete nossos alunos dentro e fora da escola por meio de agressões físicas e verbais, denota na forma desses meninos e meninas de se relacionarem a falta de sensibilidade moral e ética. Esses alunos, por exemplo, não aprenderam a transformar a raiva em diálogo, a superar seus problemas e muito menos a

buscar um valor de si, pois precisam se sentir superiores aos outros, uma vez que, aprenderam a valorizar formas de violência e humilhação sobrepostas à justiça ou à humildade (AVILÉS, 2008; MENESINI et al., 2003; TOGNETTA, 2012; TOGNETTA VINHA 2012; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013; VINHA, 2013). Isso significa que infelizmente, boa parte de nossos meninos e meninas carecem de sensibilidade moral. Isso faz com que esses meninos e meninas que praticam desse tipo de violência não se comovam com a dor do outro, que os levam a justificar suas ações de forma a se livrar dos sentimentos de culpa e não veja a dignidade em quem fere. Ação desinibida que lhes falta ainda, um valor atribuído a si mesmo que os levam, estrategicamente, a subjugar o seu par para sentir-se melhor.

Quando se trata de conflitos entre os alunos, é comum observarmos professores e diretores a se esquivarem dessa tarefa, de enxergar um problema moral. Evitam o conflito, muitas vezes por não saberem a melhor forma de intervir, ou porque acaba sendo mais conveniente e cômodo dar as costas para o problema, pois, exige tempo e compromisso, ou, como observamos nesta pesquisa, por falta de formação adequada. Por certo, por ser um problema moral, vencer o bullying é tarefa da escola que precisa da compreensão dos pais e de toda comunidade educativa.

Vinha (2013), ao discorrer sobre os conflitos interpessoais que ocorrem na escola, observou nos estudos que realizou que os conflitos eram vistos por boa parte dos educadores como negativos e danosos ao bom andamento da sala de aula. E que muitos educadores se sentiam aflitos e angustiados quando se deparavam com situações de furtos ou agressões em sala de aula. Observou que alguns professores utilizavam intervenções direcionadas a evitá-los, outros, visavam contê-los e outro grupo de professores realizavam intervenções, porém muito breves e pontuais limitando a reflexão sobre o problema. As ações que objetivavam evitar a ocorrência de conflitos foram os mais presentes. Evitavam o conflito por meio de regras e mais regras, ou controlavam o comportamento dos alunos por meio de filmadoras ou vigilância sistemática, ou ocupavam os estudantes com atividades de pouco valor pedagógico. Já os professores que procuravam conter o conflito, terceirizavam o problema, transferindo-o para a família ou para um especialista. Todos esses mecanismos utilizados, segundo Vinha (2013), funcionam temporariamente, reforçam a heteronomia dos alunos, e reduzem o papel da escola, que ao deixar de promover a reflexão sobre os desentendimentos entre os estudantes, perde a oportunidade de formar cidadãos críticos e autônomos capazes de gerenciar seus próprios conflitos.

Os conflitos muitas vezes deixar de ser gerenciados na escola, porque muitos educadores segundo a autora acreditam que o trabalho com o conflito em sala de aula, não

faça parte do currículo, ou do seu trabalho como docente. Por isso, utilizam estratégias para evitá-los ou contê-los. Tal concepção fica evidente quando buscam terceirizar o problema, encaminhando esses casos para a coordenação/direção/orientação ou família.

Na perspectiva construtivista dos conflitos, Vinha (2013) esclarece que os conflitos são compreendidos como naturais em qualquer relação e necessários ao desenvolvimento da criança e do jovem. Por isso, devem ser vistos como oportunidades para que os valores e as regras sejam trabalhados. Desse modo, as intervenções não enfatizam a resolução do conflito em si, mas sim, discutem-se os modos como os problemas são enfrentados, refletindo com os alunos o que eles poderão aprender com o ocorrido.

Segundo Vinha (2013), é por meio do conflito social que se promove o desequilíbrio, pois, a criança é motivada a refletir sobre maneiras distintas de restabelecer a reciprocidade, de promover a necessidade de se considerar pontos de vista diferentes, argumentar, cooperar, descentrar e a operar levando em conta sentimentos, perspectivas e ideias de outra pessoa.

De posse dessa perspectiva do conflito, o educador poderá intervir explicitando o problema de tal forma que os alunos possam entender e verbalizar seus sentimentos e desejos, promovendo uma interação, possível e necessária. Essas interações podem ser estabelecidas a partir de um ambiente acolhedor que trabalhe com o desenvolvimento moral.

Segundo Tognetta (2012), é preciso que vislumbremos a necessidade de se repensar a constituição do ambiente sociomoral no processo formativo dos alunos, em que crianças e adolescentes estão inseridos. Repensar ainda, como todas as ações de professores e alunos podem contribuir para essa formação. A construção de um ambiente moral, cooperativo que tenha como princípio norteador a justiça é que irá ajudá-los a se regularem para agir moralmente e a pensarem sobre seus conflitos.

Vivenciar um ambiente cooperativo pode garantir um melhor desenvolvimento do juízo moral. Essa experiência por ser construída e vivenciada não é esquecida, afirma Tognetta (2007). A autora defende a necessidade de uma pedagogia voltada para a construção das virtudes, pois, esse modelo pedagógico, direcionado para a construção de valores morais, seria um instrumento valioso para favorecer o desenvolvimento cognitivo, sociomoral e a própria afetividade. Sobre a cooperação desenvolvida no meio educativo, as atividades cooperativas favorecem a passagem do pensamento egocêntrico para o pensamento operatório e também a passagem da imitação involuntária para a imitação refletida.

Portanto, a moral só pode ser construída a partir das interações e das experiências vividas em situações em que se desenvolvam os julgamentos e a consciência das regras em

que seria preciso proporcionar à criança um ambiente favorecedor de trocas e experiências necessárias para a construção de seus próprios valores morais.

Contudo, pudemos observar no cotidiano de nossas escolas que infelizmente, a educação moral é concebida como um processo mediante o qual os sujeitos recebem da sociedade valores e normas que lhe são impostos com uma força alheia à sua consciência e à sua vontade. Modelo de educação moral que se baseia em mecanismos de adaptação heterônoma (Piaget, 1932/1994) o qual discutimos anteriormente como parte integrante do desenvolvimento moral.

Puig (1998) pontua que a responsabilidade do sujeito que está se formando fica muito limitada ao receber da sociedade valores e normas que lhe são impostos, pois, ele não tem outra tarefa a não ser a de fazer as exigências que meio exterior lhe impõe, sem que sua consciência e vontade tenham qualquer papel na aceitação, recusa ou modificação das prescrições morais que recebe.

Pensamos ser necessário que em nossas escolas haja espaço para que meninos e meninas desenvolvam a autonomia moral. Porém, para que a moral se desenvolva, é preciso antes de tudo que nossos alunos aprendam a cooperar com seus parceiros, e que suas relações se pautem no respeito mútuo.

O desenvolvimento moral refere-se ao reconhecimento pessoal da necessidade das normas morais da sociedade que Puig (1998) destaca como uma mudança do que era exterior para o interior da consciência individual. Para tanto, é preciso que nos preocupemos em não reduzir a educação moral à aquisição das normas sociais dominantes, essa conversão acarretaria, por exemplo, a um modelo de educação moral reduzido ao simples processo de socialização.

A educação moral no contexto educacional deveria, portanto, favorecer o desenvolvimento da autonomia de nossos alunos, propiciando-lhes oportunidades, de se conduzir de modo autônomo por entre as formas sociais estabelecidas, ou, de adaptar-se de modo crítico à coletividade. A escola seria um dos domínios da esfera social que consideramos apta a oferecer a formação de uma consciência moral mais autônoma, da qual nossos alunos sejam representantes ativos. Para tanto, é preciso que o ambiente das salas de aula, promova a aprendizagem e o respeito pelas regras que são necessários para que os alunos possam constituir-se cidadãos de bem. Porém, nossos jovens não precisam apenas conhecer e aprender a respeitar os deveres e normas que lhe são impostos, mas, precisam antes de tudo, aprender a apreciá-los e perceber sua importância, refletindo, por exemplo,

sobre a necessidade das regras, seja para seu bem-estar individual, seja para o bem-estar coletivo. Todavia é preciso ter cautela quanto ao excesso de normas.

O excesso de normas pode provocar eventualmente um efeito contrário ao que se deseja. Se isso acontecer, será muito difícil que nós educadores despertemos nos alunos o apreço pelas normas e pela função que exercem. Por outro lado, Puig (1998) acrescenta que ao partimos para a regulação de uma disciplina equilibrada, que respeita os espaços de decisão pessoal e não oprima o sujeito, continuamente, gerará nos alunos o gosto pela ordem e pela regulamentação da vida, ao mesmo tempo em que lhes permitirá entender o sentido da mesma.

Para que haja esse entendimento sobre a importância e o respeito que o aluno passará a adquirir pelas regras, o educador deve cuidar para que os jovens entendam a função das regras que desrespeitaram a fim de compreenderem conseqüentemente o sentido da sanção, quando for necessária para reparar a falta cometida.

É preciso que os docentes busquem uma nova forma de enxergar os conflitos e que reflitam sobre o modelo de sanção praticada, pois, a sanção praticada pelo docente irá interferir na formação moral do seu aluno ou aluna.

Segundo Piaget (1932/1994), há duas formas de sanção. Uma é a sanção expiatória, e a outra é a sanção por reciprocidade. A primeira refere-se à falta cometida, ou seja, “olho por olho, dente por dente” se a criança machucou muito o amigo terá de sofrer muito também. Em geral, diante dessa punição, o aluno obedece por medo de ser punido, e não tem a oportunidade de pensar/refletir a respeito de sua ação e perceber no que seu ato acarretou, por isso, a sanção expiatória é arbitrária. A segunda forma de sancionar o aluno refere-se à sanção por reciprocidade. Nesse modelo de sanção, a reparação do ato é ligada a infração causada. Por exemplo, se uma criança rasgou um livro da escola, de uso coletivo, na sanção por reciprocidade ela necessitaria refletir sobre as conseqüências de sua ação ao rasgar o livro – meu colega não poderá lê-lo integralmente, pois, algumas páginas estão rasgadas. Logo, a criança pensaria que para reparar esse dano de modo que outros colegas pudessem usar o mesmo livro, seria preciso que ela colasse as páginas rasgadas ou procurasse de alguma forma deixar o livro em ordem. Nesse contexto, o educador estaria criando oportunidade para que a criança pensasse nas causas e conseqüências de danificar algo que não é seu.

O pedido de desculpas também pode ser uma forma de reparar a violação praticada, porém, não deve ser imposto pelo professor, pois essa imposição não leva à reflexão. A sanção só tem sentido a criança realmente tem a intenção de reparar seu ato. Ou seja, se sente internamente motivada a isso.

Acreditamos que formas de diálogo bem estabelecidas pode ser o início de um bom trabalho com e entre os alunos. Trabalho esse, que num primeiro momento laborioso, de resultados não imediatos, mas que com persistência e com afeto haveremos de colher bons resultados. Os alunos aprenderão a se autorregularem diante de uma situação de conflito que os envolva e que também envolva seus pares, uma vez que, ao tomar consciência de suas ações e de suas consequências estará consolidando, desse modo o respeito mútuo, a convivência pacífica e harmoniosa entre todos.

Sobre a essência da moralidade a ser compreendida no meio educativo Piaget (1932/1994, p. 23) pontua: “Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. Esse respeito, contudo, precisa ser construído e conquistado a partir de processo de descentração, ou seja, um processo interno cujas oportunidades são dadas pelo meio.

Observamos a partir das formulações dos autores (PIAGET, 1932; PUIG, 1998; TOGNETTA, 2007; TOGNETTA, 2012), a importância que o educador assume diante do grupo, uma vez que só ele, poderá ajudar os alunos no processo de reflexão e tomada de consciência de suas ações, propiciando-lhes adquirir os elementos básicos de uma nova educação moral que os orientem a resolver seus conflitos e, conseqüentemente, a superar a violência na escola. Sabemos que propor uma educação moral nesses moldes é algo desafiador e só pode ser efetivada se o educador souber quais ações poderão promover a construção de certos valores ou virtudes como a generosidade, compaixão e a justiça, por exemplo.

A convicção sobre aquilo que transmite e sua capacidade de fazer com que as crianças compreendam a importância das regras sociais e das regras da coletividade é que lhe permitirá ser um bom educador moral. Para tanto, no círculo educativo é preciso propiciar, o incentivo à livre opinião, atitudes de iniciativa e curiosidade, com a preocupação de não abusar da posição de autoridade para impor valores que elas podem construir por si mesmas e criar-lhes um ambiente que favoreça as experiências sociomoris num ambiente cooperativo. Essas são, portanto, as funções do educador que correspondem ao modelo de educação moral construtivista defendido por Piaget.

Para estimular esse processo, o educador deve proporcionar programas e experiências que favoreçam o autoconhecimento consciente quanto aos valores preferidos tendo o cuidado de se evitar qualquer tipo de doutrinação ou inculcação. Vale ressaltar que um projeto de educação moral com essas características, ainda que defenda certa concepção de autonomia pessoal, conduz de modo inevitável à aceitação escassamente crítica dos valores sociais

dominantes. A constatação dessa realidade educativa caminha conseqüentemente para o processo de clarificação de valores que, segundo Puig (1998, p. 42), significa: “idealizar novos procedimentos que respeitem a autonomia individual e a pluralidade de opiniões e que não gerem confusão no indivíduo”. Ou seja, a clarificação de valores parte da ideia de aquisição de valores como processo de construção, os quais, não devem ser entendidos como realidades estáticas que devem ser adquiridas e depois conservadas. Pelo contrário, esses valores, se transformam e amadurecem em função das experiências adquiridas pelas quais cada sujeito passa continuamente. Por conseguinte, os valores não são considerados como uma possessão nem uma conquista, mas um processo inacabado. O adulto/professor diante processo de clarificação dos valores é quem desempenhará a valoração de seus alunos, atribuindo uma intervenção educativa orientada a alimentar em cada um o processo de valoração, a fim de ajudá-los a esclarecer por si próprios o que tem e o que não tem valor para eles.

Distanciando-nos um pouco da educação moral como processo de socialização e clarificação de valores, destacaremos a proposta de Jean Piaget (1932/1994) baseada no modelo de uma educação moral cognitiva e evolutiva. Nessa proposta, se entende que o domínio progressivo das formas de pensamento é um valor desejável em si mesmo e que nos leva cada vez mais para juízos otimizados e valiosos.

Com base nos estudos de Piaget apresentaremos as etapas do desenvolvimento moral e as principais diferenças consideradas entre: o tipo de respeito, a orientação, a concepção sobre as regras, o tipo de justiça e o tipo de julgamento (responsabilidade objetiva e subjetiva) que por sua vez acompanham as fases evolutivas inerentes ao perfil característico cognitivo da criança. Compreender esses conceitos, certamente nos auxiliará na busca pela melhor forma de intervir diante do processo de construção dos valores e na formação da personalidade ética de nossos alunos.

Como citamos, Piaget (1932/1994) explica o desenvolvimento moral por meio de duas grandes etapas: a heteronomia (realismo moral, moral não contratual ou moral da obediência), respeito unilateral e a autonomia (moral contratual ou moral do bem), respeito mútuo. Essas duas morais são construídas durante o desenvolvimento da criança e a evolução de uma etapa sobre a outra dependerá de vários fatores, principalmente os relacionados a formas de relações sociais em que a criança estiver submersa.

Em seu desenvolvimento, a criança irá experimentando, pela convivência, a necessidade das regras que lhe são impostas por esse meio. Na heteronomia, o tipo de respeito característico dessa fase é o respeito unilateral. “É o adulto que sabe tudo”. As crianças

avaliam os atos em função de sua conformidade material (realismo moral) e não em função da intenção que está por trás deles. Por exemplo, a criança entende como boa toda ação que ocorre em concordância com uma norma imposta por uma autoridade/adultos. Nesse nível moral, a regra é tomada ao pé da letra.

Na etapa autonomia (consciência da regra) as crianças passam a legitimar as regras, e a descentrar-se de seu ponto de vista para entender o ponto de vista do outro. Tem-se, então, a característica fundamental dessa teoria que Tognetta (2007) observou muito bem a partir da leitura da obra de Piaget, que é a relação intrínseca entre a Moral e a Cognição. Nas colocações da autora, isso significa que só consegue coordenar pontos de vista diferentes aquele sujeito capaz de justapor-se a outro, de ir e vir, ou seja, de valer-se de um instrumento cognitivo chamado reversibilidade. Logo, se há reciprocidade, pode-se supor que estaremos próximos da autonomia, pois, o sujeito torna-se capaz de pensar por um instrumento interno que vai além da interiorização, legitimando esse juízo que agora lhe é próprio. “Ir e vir em plano de pensamento é conseguir pensar no que o outro pode estar pensando, em suas razões para determinada ação, e voltar-se a si próprio analisando o que tal ação ou ideia tenha engendrado em si mesmo” (TOGNETTA, 2007, p. 31).

## 2.4 A PRÁTICA DAS REGRAS

A consciência de que as crianças vão adquirindo pelas regras ao longo de todo o processo de desenvolvimento é que vai demonstrar o tipo de conduta social e moral permitindo-nos observar a transição de uma etapa moral para a outra, ou seja, da heteronomia para autonomia. O exercício da prática das regras (PIAGET, 1932/1994) permitirá essa observação a partir de uma sucessão de estágios, contínuos e regulares, os quais se reproduzem como ritmos, nos planos do comportamento e da consciência.

O primeiro estágio (0 – 2 anos aproximadamente) caracteriza-se como uma etapa no processo de desenvolvimento da criança puramente motor e individual, ou seja, a criança manipula os objetos em função de seus próprios desejos e hábitos motores e por isso, a regra não é coercitiva. Seus esquemas de ação são mais ou menos ritualizados, fazem gestos repetitivos e regulares ao brincar. Nesse estágio, Piaget orienta a não falarmos em regras propriamente coletivas, mas em regras motoras. Essas regras, consideradas motoras se confundem com o hábito. Por exemplo: a maneira de pegar o seio de colocar a cabeça no travesseiro, etc. Por isso, Piaget considera que a educação deva começar desde o berço,

acostumar a criança a se desembaraçar sozinha ou acalmá-la, balançando-a, constitui o ponto de partida de um bom ou um mau caráter. Contudo, é preciso que haja uma espécie de sentimento de repetição, que nasce por ocasião da ritualização dos esquemas de adaptação motora. O aperfeiçoamento e a coordenação desses esquemas motores contribuirão para o futuro desenvolvimento das estruturas cognitivas do sujeito, vistas no início desse capítulo. Falemos nesse estágio em inteligência motora. E, é a partir desse momento que as regras têm origem. Ao se estabelecer o equilíbrio entre assimilação e acomodação, as condutas adotadas pela criança se cristalizam e se ritualizam.

O segundo estágio (2/3-6 anos aproximadamente), Piaget (1932/1994) denomina de estágio egocêntrico e pré-social, pois marca a transição entre o individual e o social, sendo menos social que a cooperação, pois, enquanto a criança não dissocia seu eu das sugestões do mundo físico e do mundo social, não pode, portanto, cooperar, para tanto, é preciso estar consciente do seu eu e situá-lo em relação ao pensamento comum. O egocentrismo infantil é, portanto, na concepção piagetiana, em sua essência, uma indiferenciação entre o eu e o meio social.

Nesse estágio, a criança recebe as regras codificadas do exterior e consideram-nas sagradas, intangíveis, de origem adulta, sendo que qualquer modificação na regra proposta passa ser considerada pela criança como uma transgressão. Muitas vezes, ela imita as regras impostas pelo adulto, e não se mostra preocupada em encontrar parceiros, diverte-se com seus próprios movimentos muito mais do que com as próprias regras, confundindo sua fantasia com a realidade. A regra é coercitiva, ou seja, deriva do respeito unilateral que a criança sente pelo adulto. Essa coação progressiva do ambiente sobre a criança Piaget (1932/1994) denomina de intervenção social. No entanto, ele nos faz um alerta. Nessa relação em que se prevalece o respeito unilateral, nunca há coação pura, portanto, nunca há respeito puramente unilateral, por mais submissa que a criança seja sempre tem a impressão de que pode ou poderia discutir, e que, uma simpatia mútua pode envolver as relações por mais autoritárias que sejam. Nesse estágio, a criança julga uma ação como boa ou não com base nas suas consequências, sem uma análise mais ampla e sem considerar as intenções do autor da ação. A criança considera que se alguém foi punido por causa de uma determinada ação foi porque errou. Desse modo, ela estabelece uma conexão absoluta entre a punição e o erro. Uma criança pequena nesse estágio, por exemplo, tem dificuldade para levar em conta as circunstâncias atenuantes do erro cometido. Já, um adolescente que aprende a cooperar com seus parceiros, a ajustar seus modos de dialogar em benefício do grupo a partir da reflexão sobre as consequências de sua ação para o bem-estar coletivo, fará seus julgamentos com base

na equidade, sendo capaz de pensar em termos de possibilidades, tentando encontrar uma justificativa mais ponderada sobre o erro cometido. Esses julgamentos que tomam como base a equidade e a cooperação marcam o próximo estágio do desenvolvimento moral. Assim como vimos no estágio anterior em que “não há coação absolutamente pura”, Piaget também esclarece que “não há cooperação absolutamente pura: em toda discussão entre iguais, um dos interlocutores pode fazer pressão sobre o outro através de desafios, ocultos ou explícitos, ao hábito e à autoridade” (Piaget, 1932/1994, p. 79). Logo, a cooperação, aparece como termo limite, como o equilíbrio ideal para qual tende toda a relação de coação, mas, à medida que a criança cresce suas relações com o adulto se aproximam da igualdade.

O terceiro estágio (7 – 10 anos aproximadamente) aparece por volta dos sete ou oito anos, o qual Piaget (1932/1994) denomina de estágio de cooperação nascente, ultrapassando o episódio marcado pela intervenção da coação e do egocentrismo;

É nesse estágio que começa a aparecer a necessidade de controle mútuo e da unificação das regras. As regras usadas pelas crianças servem para organizar o modo de jogar e fornecem um meio de controle mútuo entre elas. Elas passam a compreender que é preciso ter um conjunto de regras igual para todos, se não, o jogo torna-se impossível; porém ainda não são capazes de combinar muito bem como vão jogar.

As informações que as crianças dão sobre a regra de um jogo podem ser distintas quando interrogadas separadamente. Ou seja, não conhecem as regras em seus pormenores. Gradativamente, vão tomando consciência das regras, e passam a perceber que elas podem ser combinadas e respeitadas pelo grupo de forma mais racional. Desse modo, a cooperação passa a ser concebida como um fator inerente à personalidade. Piaget (1932/1994) acrescenta que as regras deixam de ser exteriores e, conseqüentemente, a autonomia sucederá. Na medida em que as crianças aprendem a cooperar, a regra passa a ser paulatinamente racional e oriunda do respeito mútuo.

Por volta dos 11/12 anos, é que aparece o (quarto estágio), caracterizado pela codificação das regras, ou seja, as regras passam a ser regulamentadas com minúcias e reconhecidas por todo o grupo de alunos envolvidos em um jogo com bolinhas, por exemplo. Diferente do estágio anterior, já é possível que os alunos ao serem interrogados separadamente, deem informações que revelem concordância entre seus membros sobre as regras do jogo. A regra passa a ser considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório, podendo ser alterada se houver um consenso geral.

Ao desenvolver a autonomia, as crianças/alunos deixam de considerar as regras como eternas e como sendo transmitidas de geração a geração, pois compreender que elas podem

ser modificadas e legitimadas por eles, desde que haja um consenso geral sobre tal modificação. Paulatinamente desenvolvem a consciência da regra percebem que ela foi estabelecida por eles próprios em benefício do bem comum. Torna-se possível a prática da reciprocidade, da universalidade moral e da generosidade em suas relações com seus companheiros. Piaget (1932/1994 p. 67) explica:

[...] “desde que haja cooperação, as noções racionais do justo e do injusto tornaram-se reguladoras do costume, porque estão implicadas no próprio funcionamento da vida social entre iguais”. E, acrescenta: “durante os estágios anteriores, ao contrário, o costume predominava sobre o direito, na medida em que era divinizado e permanecia exterior às consciências individuais. Enfim, possibilita ao indivíduo tomar consciência de si e dos outros”. Favorecendo assim os princípios e o dever de uma sociedade democrática.

Para Piaget (1932/1994) o valor moral da ação não consiste apenas em obedecer a determinada regra social, e sim, no porquê da obediência, ou seja, no princípio que rege a ação. Nessa abordagem, as regras que existem no ambiente escolar também precisam ter coerência para que de fato os alunos entrem no “mundo da moral”. Por exemplo: a obediência a uma regra é maior quando a pessoa faz parte do processo de sua elaboração e, por não ser imposta, há um respeito maior por ela. No contexto escolar, cabe ao professor ser um orientador nesse processo, sem impor suas vontades, auxiliando os alunos nas discussões.

Tognetta e Vinha (2007), esclarecem no livro “Quando a escola é democrática – Um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola” que em muitas escolas os professores trazem as regras prontas no primeiro dia de aula, pois acreditam que, dessa forma, prevenirão os problemas que já ocorreram. Quando as crianças não participam da elaboração das regras, tendem a não legitimá-las, e por isso, deixam de cumpri-las.

As autoras (TOGNETTA; VINHA, 2007) salientam que as regras devem surgir da necessidade, ou seja, a partir de uma situação, ou de um problema que surge na sala de aula, que esteja incomodando e que precisa de solução. Ou seja, é preciso que os alunos sintam a necessidade daquela norma e por isso, não podem ser acordos estáticos e rígidos. Algumas regras podem não estar funcionando e por isso, precisam ser reavaliadas, caso sintam necessidade, ou, quando alguma norma já não se aplica a determinada situação, esta, poderá ser extinta ou modificada. Desse modo, as regras não podem ser consideradas no contexto educativo como imutáveis. As normas coletivas servem para reger as relações de determinado grupo, e por isso, devem valer para todos, inclusive para o próprio educador.

Tognetta e Vinha (2007), ao fazerem um recorte da realidade escolar atual sobre o valor das regras atribuído nas escolas, destacam que as mesmas não são negadas, mas, a maneira como são discutidas dentro da escola é que deve ser refletida. Muitas vezes, os professores ou especialistas ao elaborá-las não as discutem de maneira refletida com os alunos, pelo contrário, as impõem de maneira coercitiva, ou seja, se tornam autocráticas, o que não contribui para o desenvolvimento da autonomia moral. Fato que reduz conseqüentemente a possibilidade de diálogo como uma forma de resolver os conflitos. A falta de reflexão conjunta sobre a necessidade ou compreensão das regras entre os atores sociais legitimam os mecanismos antidemocráticos e práticas engessadas por ações autoritárias.

Quanto à utilização das regras na escola, Tognetta e Vinha (2007) orientam que é preciso ter cautela quanto à sua elaboração. Nem tudo o que é debatido com os alunos precisa necessariamente virar uma norma. Os problemas precisam ser discutidos com os alunos observando suas causas e pontuando suas conseqüências, considerando os princípios<sup>13</sup> subjacentes à situação, bem como os sentimentos dos envolvidos. Os princípios, que existem por trás de cada regra precisam ser refletidos e explicados para que os alunos compreendam sua necessidade. Desse modo, as regras devem surgir da necessidade, ou seja, a partir de uma situação, ou de um problema que aparece naturalmente, que naquele momento, pode estar incomodando e precisa de solução. Portanto, é preciso que os alunos sintam a necessidade de uma regra ou norma que muitas vezes acaba sendo imposta, relação que inibe qualquer tipo de reflexão sobre sua existência.

Piaget (1932/1994) menciona dois tipos de regras. As regras morais e convencionais.

As regras morais dizem respeito às questões interpessoais, aos conflitos e condutas dos sujeitos, em que se busca a harmonia, o bem-estar alheio e os princípios que o sustentam como o respeito, a dignidade, a igualdade e a justiça. Essas regras podem ser discutidas e debatidas e devem trazer satisfação pessoal aos envolvidos.

Para as autoras Tognetta e Vinha (2007), as regras convencionais na maioria das vezes são pautadas em bons princípios como regras que se referem à boa conduta e a boa convivência social. Por exemplo, não chegar atrasado à escola (válida para alunos e professores). Nesse contexto, nem todas as regras devem ser elaboradas pelos estudantes, pois

---

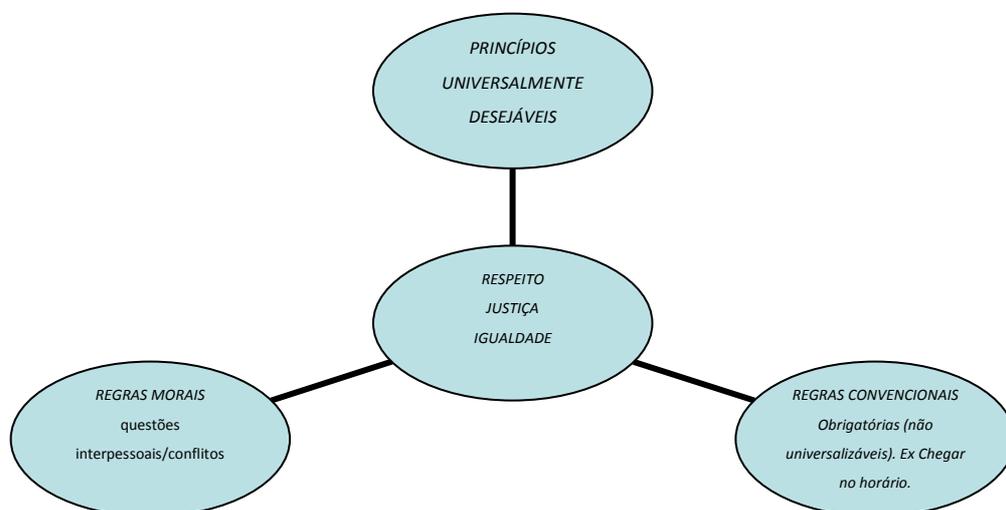
<sup>13</sup> Princípio maior justiça. Piaget (1932).

nem tudo se discute, como por exemplo: ser justo ou não com meu parceiro. Esse princípio é geral e sua validade ou pertinência não são passíveis de discussão.

Desse modo, tanto as regras morais como as regras convencionais baseiam-se em princípios universalmente desejáveis e oferecem boas oportunidades para a construção dos valores morais entre os alunos.

Na figura 8 segue um diagrama bem simples sobre os tipos de regras que norteiam o processo de resolução de conflitos na escola. Neste diagrama, o respeito, a justiça e a igualdade são vistos como princípios que regem as *regras morais* e as *regras convencionais*.

Figura 8: Princípios que fundamentam as regras morais e convencionais.



É por meio dos combinados e da reflexão sobre as regras que as crianças têm a chance de integrar a sua personalidade valores e princípios morais (justiça, respeito, igualdade, equidade, etc). Desse modo, o valor moral de uma ação está no princípio que rege à ação, e por isso, as regras que existem no ambiente escolar também precisam ter coerência para que sejam respeitadas e compreendidas por todos.

A escola deve possuir, portanto, bons princípios gerais (não negociáveis) que servirão de parâmetro para a elaboração e efetivação das regras. Uma ação que conduz a legitimação de uma regra, por exemplo, é a cooperação entre os alunos, pois, à medida que um aluno consegue cooperar com seu parceiro, estará fortalecendo um novo princípio como o respeito. Cooperando estarei objetivando o bem estar do outro e da maioria e descentrando-me de tudo aquilo que me prende ao egoísmo. Aprendendo a cooperar, terei a ser mais justo e mais

democrático. E “só existirá progresso se as relações se pautarem no respeito mútuo” (TOGNETTA, 2009).

Numa escola democrática a utilização das regras deve favorecer todos que dela participam para que haja maior qualidade nas relações interpessoais, no desenvolvimento moral, afetivo e intelectual, e de modo que seja possível legitimar um ambiente cooperativo em sala de aula. Portanto, discuti-las, sobre como construí-las na escola, torna-se um imperativo de grande relevância educacional, pois, abrem-se os caminhos necessários para a construção e legitimação dos princípios construtivistas educativos.

Por certo, considerando o ponto de vista piagetiano, a cooperação passa ser vista como um resultado ou causa da razão, ou ambos ao mesmo tempo, pois, a razão tem necessidade da cooperação, na medida em que ser racional consiste em “se situar” para submeter o individual ao universal. Assim sendo, o respeito mútuo passa a ser, portanto, condição necessária para o desenvolvimento da autonomia, sob seu aspecto intelectual e moral.

Tognetta e Vinha (2007) avaliam que no trabalho com as regras, é preciso que o educador utilize uma linguagem clara, coerente, numa linguagem acessível que respeite a faixa etária do aluno (a) e sua fase do desenvolvimento. Nesse sentido, a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da moralidade.

## 2.5 A ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE

Diretamente ou indiretamente, as escolas vão sempre atuar na formação moral de seus alunos. Porém, nem todas o fazem na direção da autonomia. Observamos frequentemente que a fim de disciplinar seus alunos, as escolas têm em muito contribuído para a perpetuação da heteronomia.

Segundo Menin (2006), as escolas fortalecem a heteronomia quando: mantêm uma relação de coação entre professor e alunos; ensinam a moral como se esta fosse uma “disciplina à parte”; proíbem trocas entre os alunos, privilegiando atividades individuais; impõem regras com excesso de significados. Nesse espaço, normalmente as relações entre o professor e seus alunos são de coação, pois as regras são impostas, punem a desobediência e premiam a obediência de seus alunos. Ou seja, desfavorecem o desenvolvimento da autonomia em um ambiente que está na contramão da democracia.

Tognetta (2009, p. 105) esclarece:

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”.

Tognetta e Vinha (2007) acrescentam que só a participação democrática, e a cooperação entre os envolvidos que formará sujeitos mais autônomos. Exemplificam que o processo pelo qual se chega à elaboração da regra pode ser discutido em um momento oportuno para que favoreça a participação democrática. Um caminho para se alcançar esses objetivos refere-se à constituição das assembleias escolares. Com a criação de um espaço para o diálogo (assembleias), oportunizam-se momentos para que os alunos discutam sobre a necessidade das regras, reflitam sobre os conflitos instaurados, discutam valores morais, e conseqüentemente, melhorem a qualidade da relação que estabelecida com a escola e com seus pares num ambiente que de fato possa favorecer a vivência de princípios democráticos. As assembleias escolares, não são mágicas que resolvem todos os problemas escolares, mas, acrescentam Tognetta e Vinha (2007), propiciam possibilidades de os alunos construírem formas mais assertivas de resolver seus conflitos. Porém, ainda é preciso considerar dois aspectos importantes no trabalho com as assembleias. 1. Preparo dos professores e suas expectativas. 2. Estudo prévio por parte dos educadores. Outro ponto a ser considerado é o fato de que os professores experientes com esse tipo de trabalho podem desenvolver parcerias com os professores inexperientes.

Tognetta e Vinha (2007, p. 13) ao procurarem denominar um ambiente escolar democrático tomam alguns cuidados precisos e ressaltam:

[...] evidentemente não estamos dizendo que a democracia está presente em todos os momentos, pois, em muitas situações as crianças não possuem condições (nem o deveriam) para decidir, como, por exemplo, na escolha dos professores na determinação dos horários etc. Todavia, o que se pretende com a utilização desse conceito é evidenciar que nesse ambiente estão sendo propiciadas para as crianças situações em que irão vivenciar relações mais democráticas, possibilitando oportunidades para a aprendizagem desse sistema.

Portanto, numa escola democrática é imprescindível a criação de um espaço para o diálogo. Busca-se desse modo garantir os valores morais socialmente desejáveis por meio de decisões discutidas coletivamente. Nesse espaço dialógico, o professor será responsável por estimular a participação dos alunos e fazer intervenções pontuais quando necessárias para garantir o bom funcionamento de um espaço de discussão como as assembleias. Contudo, é preciso que o educador tome cuidado para que sua participação não se torne diretiva, o que

poderia acarretar o fortalecimento da heteronomia dos alunos e não o desenvolvimento da autonomia. Desse modo, as decisões elaboradas coletivamente, não podem extrapolar os limites desejáveis de uma convivência harmoniosa e pacífica. No entanto, os valores morais socialmente desejáveis, só podem ser garantidos se for possível conceber as práticas morais como instrumento de regulação coletiva e de proposta pedagógica para a resolução dos conflitos existentes na escola. Logo, os alunos, ao se desenvolverem num ambiente sócio moral cooperativo é preciso que aprendam a se autorregular, a descentrarem-se e a reverem seus julgamentos morais.

No texto de Piaget (1932/1994) sobre o desenvolvimento da moralidade existem duas tendências observadas no julgamento que as crianças fazem. A primeira tendência que caracteriza o julgamento das crianças menores de oito anos refere-se à responsabilidade objetiva, ou seja, a penalidade será proporcional ao erro cometido. Por exemplo, uma criança que quebra 15 xícaras é considerada mais culpada se comparada com outra criança que quebrou apenas de propósito. A criança considera neste contexto, a consequência da ação, ou seja, o número de xícaras quebradas. “Se meu coleguinha quebrou muitas xícaras o castigo será maior”. Essa é moral do dever, que caracteriza a heteronomia e que também pode ser observada nas noções de justiça, pois, os pequenos, tendem a achar mais justo o julgamento do adulto do que pelo seu grupo de iguais, e acham que todo erro deve ser castigado. O respeito a ser adotado pelas crianças até essa fase do desenvolvimento traduz-se na perspectiva piagetiana, como vimos, no respeito unilateral.

Piaget (1932/1994) nos coloca que as crianças pequenas acreditam que a punição é necessária e, assim, quanto mais dura, melhor. Elas acreditam que a punição infligida deve ter uma relação de quantidade com a falha cometida. E as sanções neste contexto se caracterizam como expiatórias. O adulto heterônomo pode infelizmente contribuir para reforçar a heteronomia da criança. Muitas vezes reforça o uso de punições expiatórias, estas, incluem surras, fazer com que a criança fique de pé em um canto e fazer com que escreva "Eu não - " cem vezes, humilhar e castigar as crianças de uma forma emocionalmente intensa. Qualquer punição que vise fazer a criança sofrer ajusta-se a esta categoria.

Crianças mais velhas, em comparação, não avaliam o valor de uma punição em termos de sua severidade. Ao invés disso, elas acreditam que a punição, cuja finalidade é fazer o indivíduo que errou sofrer, não faz sentido. Elas creem que as sanções por reciprocidade são mais justas e mais eficazes.

Opondo-se as sanções expiatórias, as sanções por reciprocidade salientam a ruptura do vínculo social pelo mau comportamento de uma criança. Todas as faltas ocorrem em um

contexto social, como a sala de aula, envolvendo relacionamentos sociais que são de alguma forma, perturbados como resultado do mau ato. Quando por exemplo, os materiais são usados incorretamente ou quebrados. Exemplo que fora dado anteriormente nesse texto quando uma criança rasga um livro. Outras crianças que também desfrutam de seu uso são privadas de utilizá-lo e podem ficar zangadas ou tristes. Quando alguém mente, outros podem sentir que não devem mais confiar naquele que contou a mentira. Ou seja, a partir da falta cometida ocorre uma perturbação no vínculo social, que exige reparo. Assim, o professor apenas precisa chamar a atenção para a consequência da ruptura das relações sociais. Na sanção por reciprocidade, o sujeito torna-se capaz de tomar consciência sobre a falta cometida e o transgressor percebe o significado de suas ações para si e para os outros. Logo, para que uma sanção seja efetiva tanto para a criança quanto para o professor deve-se valorizar o vínculo social e o desejo de todos em querer sua restauração.

As sanções por reciprocidade têm em comum a comunicação do rompimento de um vínculo social tal como desapontamento, raiva ou perda da confiança. Nesse modelo de sanção a pessoa prejudicada responde à ofensa ou ferimento e deixa de confiar no outro. Ela sinaliza claramente que a relação com o colega ficou fragilizada e que o causador do dano não pode mais desfrutar dos prazeres e vantagens do relacionamento anterior. A fim de restabelecer o vínculo de confiança, aquele que errou deve agir no sentido de compensar o sentimento de desconforto e restaurar o relacionamento.

Contudo, o educador precisa ficar atento, deve-se tomar muito cuidado para que as crianças não interpretem as sanções por reciprocidade como expiatórias. Algumas vezes, entretanto, apesar de todos os esforços do professor a criança pode vivenciar e interpretar uma sanção por reciprocidade como sendo injusta. As sanções por reciprocidade incluem consequências naturais e lógicas e, incluem compensação, como por exemplo, privar o transgressor do objeto mal utilizado com o intuito de fazê-lo refletir visando consequentemente o bem-estar de todos os envolvidos. Se a falta de cuidado resulta em dano ou perda das peças de um jogo, este não será mais tão agradável de usar. Se você não coloca as tampas das canetas coloridas, estas secam e ninguém mais pode usá-las.

Portanto, é preciso que na escola, os alunos aprendam a se colocar no lugar do outro, a respeitar os combinados, a se respeitarem. Para que assim, superem a moral do dever e alcancem a moral do querer. Segundo Menin (1996, p.52), “as crianças pequenas comportam-se como nos governos gerontocráticos: o que vem dos mais velhos, da tradição é sagrado e deve conservar-se eternamente! Eis a moral do dever – a heteronomia”.

Para Piaget, a moral do dever ou moral heterônoma só pode deixar de existir se duas coisas acontecerem ao longo do processo de desenvolvimento da criança: a cooperação e a descentração. Ou seja, quando as crianças se tornam autônomas, mais justas e democráticas.

As crianças maiores, que foram capazes de descentrar-se, de se colocarem no lugar do outro, de buscarem como princípio maior de seu julgamento a Justiça, tendem a avaliar os prós e contras da intenção cometida. Nessa situação, os julgamentos inferidos caracterizam a responsabilidade subjetiva. Ou seja, se a intenção foi boa por parte de quem cometeu o erro, esse erro é passível de ser desculpado. Mas, se a intenção foi má, a culpa aumenta. A “moral do bem” como colocou Piaget (1932/1994) é guiada pela solidariedade e pela reciprocidade que orienta a moral autônoma. A reciprocidade é segundo o autor, o modo de se relacionar com os outros, que valoriza as mesmas oportunidades, chances de participação e de interação no grupo. Aqui, as crianças aprendem a cooperar, têm consciência da regra em benefício do grupo, as razões são mais racionais e sociais, desenvolvem a capacidade de se colocar no lugar do outro, e são capazes de julgar suas intenções e os benefícios são distribuídos visando atender à coletividade e não os próprios interesses. O respeito a ser adotado pelas crianças nessa fase do desenvolvimento traduz-se na perspectiva piagetiana como respeito mútuo, uma vez que a cooperação provoca a descentração e a criança passa a considerar o outro além de si própria.

Encontramos, portanto, nos referidos estágios, algumas propriedades fundamentais presentes na prática das regras que nos permite observar as duas etapas do desenvolvimento moral (heteronomia e autonomia) segundo a abordagem piagetiana:

- 1\* A simples prática das regras exercidas pelas crianças de maneira individual e egocêntrica. As regras permanecem exteriores à consciência e são consideradas sagradas pela criança. Logo, não transformam verdadeiramente seu comportamento (heteronomia);
- 2\* A imitação dos adultos diante da prática das regras (heteronomia);
- 3\* A cooperação entre as crianças. A consciência da regra se transforma completamente, as crianças aprendem a respeitá-la na medida em que é mutuamente consentida (autonomia);
- 4\* O interesse pela regra a partir do consentimento mútuo. A regra é incorporada à consciência de cada um a partir do momento em que a regra da cooperação sucede a regra de coação. Desde que haja cooperação, as noções racionais do justo e do injusto tornam-se reguladoras do costume, pois, estão implicadas no próprio funcionamento da vida social entre as crianças (autonomia).

Enfim, para Piaget (1932/1994), primeiro a criança pratica as regras e depois, à medida que vai se desenvolvendo, ela passa a descobrir o verdadeiro sentido das regras, ou seja, toma consciência delas. Esse processo de tomada de consciência só ocorre a partir das situações de cooperação que a criança vivencia com seus pares e passa a ser produto das relações entre iguais.

Ao considerarmos as duas etapas da moralidade (heteronomia e autonomia) mencionadas por Piaget, podemos concluir que as crianças que se encontram na primeira etapa do domínio moral quando imitam as regras postas pelo adulto, quando as consideram sagradas e imutáveis, ou quando não são capazes de se colocar no lugar do outro e enxergar diferentes pontos de vista sobre uma dada situação. E autônomas quando são capazes de decidir o que é melhor para o grupo e para a comunidade. A moral autônoma caracteriza-se, portanto, por uma moral mais avançada que favorece o diálogo, a cooperação e o respeito mútuo. Esse tipo de moral, só pode ser favorecido num contexto social igualitário e cooperativo, livre de tensões, pressões e coação.

Encontramos diante da exposição acima, cuja compreensão baseou-se na obra de Jean Piaget (1932) e seguidores de seu trabalho algo que destacamos nas hipóteses iniciais do presente trabalho sobre a autoria do bullying e o desenvolvimento cognitivo dos alunos que o praticam. De posse do embasamento teórico presente, ratificou-se um atraso no desenvolvimento intelectual e, por conseguinte, no desenvolvimento moral, visto que esses processos ocorrem paralelamente.

Essa hipótese pode ser ratificada a partir da análise do desempenho apresentado pelos alunos autores de bullying nas provas operatórias que configuram o pensamento lógico, desenvolvidas por Jean Piaget e Inhelder presentes nas publicações: “*Gênese das estruturas lógicas elementares*”, “*A gênese do número na criança*” e “*O desenvolvimento das quantidades físicas na criança*”, adaptadas por Mantovani de Assis, que somados com os conceitos finais das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos pesquisados confirmam nossa proposição.

A correlação acima, nos leva a constatar que boa parte dos alunos (autores de bullying) ainda não construíram as estruturas lógicas elementares correspondentes à faixa etária em que se encontram, demonstrando lacunas no processo de desenvolvimento cognitivo.

O exame da literatura nos permitiu confirmar nosso estudo e evidenciar, que, práticas e ações violentas entre os alunos estão fora do âmbito da cooperação, do respeito mútuo, do

sentimento de justiça; ou seja, práticas que demonstram lacunas no processo de tomada de consciência e de decisão que se fundamentam em princípios éticos, e, portanto, mais racionais. Fatores que bem observados e analisados, podem demonstrar relações sociais fragilizadas e que podem denotar que em algum momento do desenvolvimento cognitivo e/ou moral dos alunos essas relações podem ter sido estabelecidas com base na coação moral, que leva os indivíduos a permanecerem heterônomos impedindo-os assim de conquistarem a moral autônoma e de se sensibilizarem diante do sofrimento do outro.

### **3 AS RELAÇÕES ENTRE DESENVOLVIMENTO, ENSINO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA PRÁTICA DOCENTE.**

Diante do que foi exposto até o presente momento sobre o desenvolvimento moral e cognitivo, que envolvem características importantes do perfil social e psicológico de crianças e adolescentes, faremos algumas considerações sobre o ensino e a aprendizagem.

Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, ou seja, das aquisições estruturais do pensamento e do desenvolvimento moral, não podemos deixar de considerar que essas aquisições vão compondo um modo de pensar que afeta toda a relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento; que se refletem conseqüentemente no processo de aprendizagem.

A aprendizagem se insere num contexto amplo que abrange a estruturação, aquisição e reorganização de conhecimentos, cujo processo de construção é influenciado pelas interações entre o sujeito e o meio. Vale lembrar que para Piaget (1996) a aprendizagem é uma entre outras formas de aquisição de conhecimentos que pode ocorrer mediante a experiência empírica (agindo diretamente de objetos ou eventos), ou, lógico-matemática quando o conhecimento é proveniente da coordenação das ações do sujeito sobre a realidade. Estas conquistas se inserem no instrumento mais valioso no qual todos nós estamos imersos desde o nascimento, e que à medida que evoluímos, esse poderoso instrumento nos acompanha - a Educação. Compreendemos educação como um processo de transformação consciente dos indivíduos inseridos nas mais diferentes culturas, que os tornam capazes de ultrapassar qualquer barreira que limite a capacidade de ser, criar e pensar.

“Educar é igual a crescer enquanto pessoa, é a procura constante da unidade interior do crescimento que permite alcançar um estado de coerência na vida” (SIMANCAS, 1992). Para Boavida (1996, p.112) “a educação deve ser entendida como algo que cada pessoa realiza apelando diretamente para o autodesenvolvimento”, e isso implica certa intencionalidade na relação entre educador e educando baseada na intimidade e cooperação. “Ao querê-la (à educação) deseja-se a liberdade do outro”.

Paulo Freire (2001) conceitua a educação por meio do processo de conscientização no plano da ação.

[...] a conscientização como educação, é um processo específico e exclusivamente humano. É como seres conscientes que mulheres e homens não estão apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente transformar o mundo através de sua ação,

captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora. (PAULO FREIRE, 2001, p. 77).

Para Freire (2001) homens e mulheres ao serem capazes de tal operação, de “tomar distância” do mundo, objetivando-o, é que poderão constituir-se seres-com-o-mundo. Sem esta objetivação, mediante a qual igualmente se constituem, estariam reduzidos a um puro estar-no-mundo, que impossibilitaria o conhecimento de si e, conseqüentemente, do mundo.

Compreender a educação como um processo que propicia a meninos e meninas a oportunidade de tomar consciência de si, de suas limitações e do outro, tem sido uma tarefa árdua para muitos educadores, talvez por carência em sua formação, talvez por não julgarem que isso seja de sua competência, talvez por estarem atolados e preocupados com o cumprimento das propostas curriculares conteudistas exigidas pelas redes de ensino, ou por desacreditarem que é possível transformar suas ações em boas ações e aperfeiçoá-las visando o bem comum e o bem estar dos alunos indiscutivelmente.

Tomar consciência do outro implica saber que todos estão inseridos no mesmo universo e que a socialização, bem como a maturação biológica, e o conhecimento do mundo físico, são necessários para o desenvolvimento dos indivíduos e para a aprendizagem. Portanto, por mais que o individualismo cresça numa sociedade ainda dividida em castas, altamente capitalista e segregadora, a convivência com o outro ainda será necessária para que o sujeito se desenvolva e conheça. Convivência necessária no sentido de possibilitar aos indivíduos a reflexão sobre sua atuação no mundo e para quem está a servir nesse mundo, no que acreditam, levando em conta um modelo de educação que os tornem conscientes de suas limitações, possibilidades, ilusões e desilusões sem deixar de considerar o outro que também o representa em sua cultura, meio e convívio social.

Acreditamos que a educação deveria ser vista e defendida como uma prática libertadora, bandeira tão defendida por Paulo Freire preocupado com um modelo de educação que incluísse os jovens num mesmo universo, para que galgassem a reflexão crítica, que os libertasse da ignorância. Bandeira essa defendida por Paulo Freire e por outros estudiosos contemporâneos que se opõem a um modelo de educação que engessa e aprisiona como se fosse possível na contemporaneidade doutrinar nossos alunos a viverem imersos em uma bolha, e que por estarem mergulhados nela, têm os pensamentos reprimidos, sufocados e a autorreflexão e a capacidade criativa inibida. A escola nesse contexto, ainda está distante de educar moralmente, de educar para a convivência pacífica, orientada por um modelo de aprendizagem que estimule seus alunos a descobrir o prazer por adquirir conhecimentos e pelo afeto ao outro.

Não precisamos ir muito longe para enxergar esse engessamento comentado anteriormente. Em muitas escolas, que pude ter contato ao longo dos meus dez anos de magistério, é bastante visível que essa escola em sua configuração atual, não é nada atrativa para os jovens, pois eles não se veem mais pertencentes a ela, muito menos protagonistas de sua história.

O aspecto das escolas estaduais, por exemplo, passa uma imagem negativa, grades e cadeados por todos os lados. Ao saírem de suas casas esses alunos caminham para onde? O que buscam? O que necessitam? Infelizmente, contaminados pelo desânimo, pela falta de motivação, o que pensam ao sair de suas casas durante o trajeto para a escola é que estão indo para uma prisão de regime semiaberto, esta é uma triste realidade. Nesse espaço, de tal aparência negativa, sem mencionar o modelo das aulas sempre expositivas, cansativas, nas quais a interação entre os alunos ligeiramente ocorre, ou quando acontece, só é vivenciada no horário de intervalo ou nas aulas de educação física. Nessas instituições fecham-se as portas e as janelas para o diálogo, para a descoberta, para a construção do conhecimento e para aprendizagem. Com portas e janelas fechadas, quais comportamentos os educadores podem esperar desses estudantes? E quais expectativas ter diante do processo de ensino-aprendizagem?

Não precisamos ir muito longe para saber como esses meninos e meninas se sentem, nem fazermos levantamentos estatísticos analisando diferentes variáveis para encontrarmos a resposta mais precisa. Esses jovens demonstram total apatia, sem saber o motivo de sua condenação em meio a práticas educativas coercitivas que limitam a capacidade de criar e de transformar suas ideias em algo possível e tangível. Tolhe-se a capacidade de se desenvolver, de compreender suas ações e consequências para si e para o outro, pois não estão livres para agir e refletir.

Enfim, ainda estamos distantes de um modelo de educação que os despertem para alegria e para a capacidade criativa, que contrariam a indiferença tão presente nas salas de aula.

Mesmo tendo ciência dos inúmeros artigos, livros e teses publicados sobre a importância das relações interpessoais na sala de aula, da necessidade de um convívio respeitoso em meio a um ambiente democrático, das estratégias de intervenção e mediação de conflitos e das consequências de um modelo pernicioso de educação para o desenvolvimento da personalidade de nossas crianças, é preciso que tomemos ciência sobre algo que precisa ser analisado, revisado, discutido e debatido, que sem dúvida nenhuma diz respeito ao processo de formação dos professores e a metodologias impositivas. Certamente, um grande volume de

trabalhos que promovam as ideias de Piaget poderia contribuir para a reflexão contínua sobre o processo de ensino e aprendizagem. A apropriação dos principais conceitos expostos nas ideias desse autor sobre os fatores inerentes ao desenvolvimento psicológico do indivíduo constituem conhecimentos essenciais para o educador diante da tarefa de ordenação de novas hipóteses sobre o ensino e da maneira de como conceber a aprendizagem dos alunos.

Muitas investigações surgiram a partir da epistemologia da didática e foi esboçada por educadores da Escola Nova como John Dewey e Claparède que já demonstravam o conflito existente entre metodologias impositivas e o apoio à criatividade infantil, que, com a vasta obra epistemológica agregada de Jean Piaget, esclareceram-se as ideias fundamentais da escola vistas ao reconhecimento e a distinção entre aprendizagens e pseudoaprendizagens.

A educação deveria permitir a cada um o crescimento pessoal, como a capacidade autodeterminação e de compromisso. Nesse processo, o indivíduo aceita valores e toma posições de acordo com aquilo que compreendeu e se conscientizou. Mas, para que haja de fato educação, é preciso que haja intencionalidade na ação de educar. Segundo Martins (2011), “a ação educadora não só se faz [...] também se quer”. Ao querê-la deseja-se a liberdade do outro, a do educando e do educador. O que configura uma relação interpessoal baseada no compromisso, na intimidade e na cooperação. Para Simancas (1992, p. 37), “A ação transeunte do educador e a ação imanente do educando não podem ser, não devem ser, duas ações paralelas que nunca se encontram uma com a outra; devem chegar a ser, desde o seu início, ações intimamente relacionadas”. Ou seja, a educação é uma tarefa comum quer ao educador, quer ao educando, cujo resultado dessa relação levará ao aperfeiçoamento de ambos, uma vez que, cada um dos intervenientes tem algo para dar e receber.

Para tanto, a escola enquanto instituição educativa deve favorecer certos princípios, pondera Simancas (1992), destacam-se: 1) princípio da autorrealização, 2) princípio de compromisso e o 3) princípio de cooperação. O primeiro princípio considerado por Simancas (1992) como “central” diz respeito à autorrealização da pessoa humana, o segundo princípio configura a autotarefa de educar-se com compromisso (princípio decisivo), e por fim, o terceiro princípio o da (cooperação) que consiste em orientar as ações do educando e do educador, de modo a conseguir o desenvolvimento pleno de ambas as partes durante o processo complexo e ao mesmo tempo simples, de executar ou operar cada um, o que cada um corresponde, até chegar a dar o mais pleno e mais valioso das duas pessoas.

Os princípios elencados demonstram que no contexto educativo a formação pessoal e social é essencial na educação do aluno, pois, ela permite evitar aquilo que vimos no capítulo

anterior do nosso trabalho sobre o desenvolvimento da moral na perspectiva Piaget que ele denomina de ausência de valores estruturais e estruturantes.

Na perspectiva adotada anteriormente sobre o conceito de educação mencionado pelos autores, o papel do professor no processo formativo da criança é de suma relevância. Propor atividades que façam sentido e que lhes sejam significativas, que lhes despertem para a vida em ação e movimento pode ser um caminho para que elas manifestem em suas ações, suas mais diferentes formas de expressão e desenvolvimento de suas estruturas cognitivas e ações proativas que favoreçam conseqüentemente o desenvolvimento de uma moral mais autônoma. Que aprendam, portanto, a gerenciar seus conflitos e evitar, por exemplo, a depreciação do outro como os casos de bullying na escola.

Uma vez que, como vimos no capítulo anterior, o processo de construção/organização das estruturas mentais as quais se diferenciam com a idade e com a qualidade das solicitações oferecidas pelo meio. O professor/formador torna-se corresponsável pelo progresso do desenvolvimento cognitivo de seus alunos e precisa ter ciência de sua importância nesse processo. Cabe a ele, colocar à criança em contato com os materiais e executar as solicitações necessárias e oportunas presentes no meio escolar para que a criança desenvolva suas possibilidades cognitivas, morais e afetivas. Dessa forma, transitariam gradativamente dos níveis elementares do processo de construção da inteligência, da afetividade, da moralidade, para construções e operações cognitivas cada vez mais complexas.

Nesse sentido, é preciso que compreendamos a importância do ensino para que se favoreça a aprendizagem de maneira que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, que seja de fato libertadora como destacamos no início desse texto. Por conseguinte, é preciso que pensemos e discutamos um novo modo de encarar a educação social e moral, a partir de relações educativas pautadas no desejo de aprender, no respeito e na tolerância.

Segundo Castro (1996), “ensinar é uma ação cotidiana e informal que se torna intencional e sistemática em certas condições e local”. E, esse ensino ao qual a autora se refere, deveria colaborar para o aperfeiçoamento da pessoa humana favorecendo a aprendizagem. Todavia, uma figura central e importante para o êxito dessa relação entre ensino e aprendizagem está o professor, uma vez que o ensino, conforme Castro (1996), exige conhecimentos situados.

Será o mestre que coordenará esta íntima relação aprendizagem x ensino, ensino x aprendizagem tendo como foco principal de suas ações o desenvolvimento integral dos seus alunos. A aprendizagem, para Castro (1996), focaliza determinados comportamentos e

procura saber como se realizam, quais as relações constantes, até mesmo as leis que regem a sua ocorrência. No que concerne o ensino, este por sua vez tem sua própria individualidade, já que se justifica, preliminarmente, como atividade autônoma e intencional, ato este, complexo que pode incluir ações observáveis e operações mentais visando a produção de aprendizagem. Logo, o ensino deve colaborar para o aperfeiçoamento da pessoa humana, e envolve procedimentos sistemáticos para que se garanta a aprendizagem.

Castro (1996) pondera que pode haver aprendizagem sem haver um ensino deliberado, como pode haver uma ação que se ensine, sem que dela resulte aprendizagem. Desse modo, o saber sobre o ensino exige conhecimentos situados presentes na relação ensino x aprendizagem. Piaget (1970) explicita que são três os problemas que envolvem o ensino: a) finalidades do ensino, b) conteúdos ensinados e c) conhecimentos das “leis” do desenvolvimento mental para encontrar os meios mais adequados ao tipo de formação educativa desejada. Os problemas citados se situam em dois campos, porém, com diferentes conotações. No que se refere ao ensino, à questão dos conteúdos tem compromisso de natureza social, uma vez que é a sociedade que determina os currículos escolares de acordo com o que considera mais adequado aos seus jovens membros. Estes por sua vez, englobam comportamentos, atitudes, habilidades e conteúdos cognitivos.

Uma reflexão a ser considerada consiste na maneira como esses conteúdos presentes nos currículos escolares são trabalhados pelo professor em sala de aula de modo que desperte os alunos para um modelo de aprendizagem que lhes façam sentido e que seja expressiva. O que a escola conserva em sua prática cotidiana é um imenso acervo de tesouros culturais da humanidade, acusado pelos alunos de ser aquilo que não tem nenhuma utilidade imediata, fato que resulta inevitavelmente no desinteresse pelo modo que os conteúdos são ensinados, uma vez que, aquilo que lhes vem pronto passa a ser difícil e demorado para aprender, dificultando a compreensão posta entre os conhecimentos historicamente acumulados e o presente, algo diferente ocorreria, por exemplo, se todo conhecimento histórico e suas transformações fossem compreendidos a partir do que está presente nas relações cotidianas dos indivíduos.

A aprendizagem por sua vez inclina-se para a livre seleção, onde cada um de nós tende a aprender livremente, segundo nossos interesses e inclinações. Contudo, é importante ressaltar que não nos livramos totalmente da influência do ensino formal, exercido pela família e a escola, acrescenta Castro (1996). Vale advertir que existem inúmeras situações extraescolares, nas quais espontaneamente ensina-se e se aprende.

Quando se menciona conceitos que se implicam mutuamente como as relações entre ensino e aprendizagem, é certo que o desenvolvimento e os fatores responsáveis para que ele

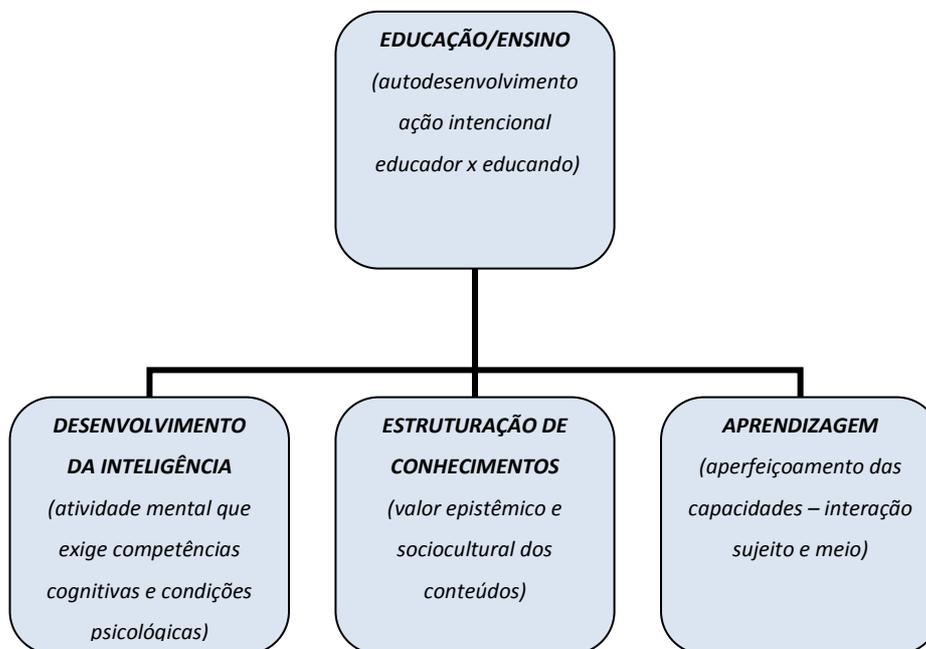
ocorra não sejam discutidos ou mencionados no meio educativo. Tornando o desenvolvimento uma dimensão esquecida no meio escolar. O que observamos nos livros didáticos e na organização curricular é a estruturação dos conteúdos curriculares com base na idade sucessiva dos alunos. Esse fato acaba por negligenciar a importância de compreender o desenvolvimento e de sua relevância para o ensino e a aprendizagem dos nossos alunos. Na teoria piagetiana haja vista encontramos os subsídios necessários para valorizar a necessidade de se compreender como os alunos se desenvolvem cognitivamente e moralmente e o modo como esses fatores podem influenciar ou até mesmo determinar a relação dos mesmos com a aprendizagem.

O desenvolvimento, incluindo as ideias de crescimento e mudança, também contém a ideia de progresso, melhoria, aperfeiçoamento, conforme critérios determinados. Castro (1996) esclarece que quando a aprendizagem é entendida em termos quantitativos, como acréscimo de informações, ou em termos de aquisição de respostas automáticas – mudanças de comportamento “periféricas” – a dimensão desenvolvimento tem pouca importância. Todavia, se a aprendizagem é entendida em termos qualitativos, dependendo de algo diferente de uma associação ou resposta condicionada, o problema fica modificado, uma vez que, consideram-se as possibilidades internas da criança ou aprendiz, suas condições endógenas para aprender, como a (1) maturação biológica, comandadas pelos estágios do desenvolvimento que já mencionamos no presente trabalho, que se considera também a qualidade das (2) interações com o ambiente de ensino; pois, se as primeiras permitem que ele aprenda; a segunda garante a continuidade do desenvolvimento. Para Castro (1996), essa dimensão esquecida nas situações que envolvem o ensino e a aprendizagem constitui o que se poderia chamar de “teoria da aprendizagem” de Piaget. Castro (1996) acrescenta que a ausência desse fator (o desenvolvimento) na maior parte das teorias que se dedicam a aprendizagem, é uma limitação que reduz seu poder explicativo. Desse modo, do ponto de vista do ensino, torna-se assim, essencial o estímulo à inteligência do aluno, pois a aquisição do conhecimento deveria ser sempre a ocasião de um crescimento intelectual.

A partir da teoria piagetiana, a aprendizagem é vista do ponto de vista da epistemologia genética como forma de adaptação e organização de conhecimentos, em que a aprendizagem, sem dúvida comporta uma lógica, ou seja, é permitida, ou mesmo acionada, graças às estruturas lógicas, quando da interação entre o sujeito e objeto do conhecimento. Entretanto, salienta Castro (1996), essas mesmas estruturas cognitivas embora não sendo aprendidas sofrem algum impacto das aprendizagens realizadas, uma vez que seu funcionamento responde por sua evolução.

Portanto, destacaremos fatores indispensáveis a ser considerados no que tange ao processo de ensino, em que um de seus problemas parece ser o de integrar a aprendizagem e o desenvolvimento. No diagrama apresentado na figura 9 procuramos integrá-los.

Figura 9: Integração entre Ensino, Desenvolvimento e Aprendizagem.



Castro (1996) nos alerta para o fato de que perante o trabalho com a aprendizagem, no contexto educativo, é imprescindível que o educador não se esqueça do principal instrumento – a inteligência, que por sua vez está atrelada ao desenvolvimento cognitivo, o qual exige que a criança conquiste certas competências cognitivas e psicológicas para que se desenvolva. Ou seja, a criança necessita de um ambiente desafiador que estimule o processo de aprendizagem e desenvolva instrumentos necessários para conhecer. Esses instrumentos são os diversos poderes da mente que Piaget denomina de esquemas de ação e operação (já citados em outro momento desse trabalho). O conjunto desses esquemas e operações auxilia na captação da realidade e das ideias com as quais a criança entra em contato, permitindo a estas, sua organização. Sendo, portanto, excelentes captadores de conhecimento para a aprendizagem, pois, permite, por exemplo, que a criança desenvolva a capacidade de classificar, seriar, comparar, relacionar meios e fins, e oferece suporte ao processo de aprender, ou melhor, abre caminho para que a aprendizagem inteligente ocorra (essas capacidades foram verificadas em nosso trabalho por meio das provas operatórias elaboradas por Jean Piaget - instrumento que

analisa o processo de desenvolvimento cognitivo do sujeito no que se refere a construção das estruturas lógicas elementares, as quais, foram aplicadas aos alunos autores de bullying).

Piaget (1996), ao elaborar uma teoria do conhecimento com bases biológicas, ou seja, ao buscar entender como o ser humano consegue organizar, estruturar e explicar o mundo do qual é participante ativo, considera que as estruturas mentais humanas inerentes ao seu sistema biológico para que funcione adequadamente, torna-se necessário que ocorram interações com o meio pelos dois processos fundamentais de adaptação: a assimilação e acomodação. É a partir desses dois processos que estruturam/organizam a relação mental/cognitiva da criança com o objeto de conhecimento que discutiremos agora.

A assimilação refere-se a um processo cognitivo pelo qual a criança ou pessoa integra um novo dado perceptual, motor, ou conceitual às estruturas cognitivas prévias. Ou seja, quando a criança tem novas experiências (vê coisas novas, ou ouvindo coisas novas) ela tenta assimilar esses novos estímulos às estruturas que já possui (PIAGET, 1996). O processo de acomodação biológica explica o desenvolvimento. Ou seja, a este cabe uma mudança qualitativa desencadeada por ajustamentos ativos existentes nas estruturas cognitivas do sujeito. Para “se acomodar” a uma dada informação, como por exemplo, às características de dois objetos, a criança precisa modificar seus esquemas de ação ou suas estruturas a fim de ajustá-las às peculiaridades desses objetos para poder assimilá-los, isto é, compreendê-los. Ambos os processos (assimilação e acomodação) são responsáveis pelas mudanças das estruturas cognitivas de cada indivíduo. Segundo Piaget (1996), a acomodação refere-se a toda modificação dos esquemas de assimilação sob influência de situações exteriores às quais se aplicam. São essas modificações nos esquemas ou nas estruturas do conhecimento que possibilitam ao indivíduo adaptar-se e organizar o meio. O que se pode concluir é que não existe acomodação sem assimilação. E, ainda que, seus esquemas cognitivos não admitem um começo absoluto, pois, para Piaget (1996), estes derivam sempre, por diferenciações sucessivas de esquemas anteriores presentes nas diferentes fases de transição e desenvolvimento do ser humano.

Esses processos que vão se desenvolvendo a partir da ação do sujeito e da estruturação do conhecimento que ele realiza, ligados a um sistema de significações que dependerá do valor que ele mesmo atribui à consecução de suas ações. Estas ações são geradas por suas necessidades, motivações, interesses e desejos que são aspectos energéticos das próprias estruturas que a criança mesma constrói. Nesse contexto, quando a escola deixa de ser atrativa para o desenvolvimento das possibilidades cognitivas da criança, as consequências se tornam visíveis: evasão escolar, apatia, socialização precária, indisciplina, violência, etc., que podem

por sua vez, ser um dos fatores ou sua conjunção da qual decorrerão, por exemplo, a falta de compreensão ou interesse do aluno diante de um novo objeto a ser assimilado e integrado às suas estruturas mentais ou esquemas prévios. Por isso, é preciso que fiquemos atentos a esses sinais que os alunos nos dão, que por vezes, resultam da falta de sensibilidade por parte de nós educadores em olhar atentamente para seus desejos e necessidades latentes que os despertem para o mundo do conhecimento.

Ao afirmar que o meio social pode acelerar, ou até mesmo retardar a manifestação de um estágio, Piaget, está atribuindo ao meio segundo as colocações de Becker (2008) um poder que efetivamente ele tem. O indivíduo é a expressão histórica do sujeito na sociedade, e só poderá agir dentro de seus limites históricos. Acrescenta: “Se ele não tem escola, não poderá fazer parte de um universo de relações no qual são possíveis ações assimiladoras e, por consequência, de acomodações que de outra forma seriam impossíveis” (BECKER, 2008, p. 9). A escola deve ser vista como um espaço em que no contexto de suas relações os alunos sejam protagonistas de suas ações, para que aprendam a apreender.

Partimos desse modo para o pressuposto teórico e epistemológico de Piaget e Inhelder (1975) que definem o processo de compreensão e, conseqüentemente, da aprendizagem a ser construída pela criança. “Compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção, e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende, para o futuro, é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir” (PIAGET; INHELDER, 1975).

Nesse contexto, reforçamos que valorizar as necessidades infantis, seu potencial criativo e de produção, torna-se uma tarefa educativa que exige de nós, enquanto docentes, uma mudança de postura metodológica frente às novas transformações sociais.

Para exemplificar a postura pedagógica de alguns educadores, diante da concepção entre ensino e aprendizagem segue um posicionamento bastante comum que caracteriza, por exemplo, algumas dúvidas sobre como fazer para os alunos a aprenderem a aprender.

Nos anos iniciais, muitos professores se indagam como é que as crianças pequenas constroem os conceitos lógicos matemáticos. E, em suas tentativas, às vezes infrutíferas observam que ao tentar “ensinar” matemática (o apanágio da didática), verificam que seus alunos não adquirirem tais conhecimentos, ou, não compreendem adequadamente o conceito de número. Evidentemente, verificamos um erro por parte de muito educadores supor que é por meio do ensino repetitivo baseado na memorização que a criança irá adquirir o conceito de número, ou que venha a compreender outros conceitos lógicos.

Um exemplo dado por Piaget, e que o professor poderá constatar facilmente, trata-se de uma experiência muito simples: Apresenta-se uma fileira de 10 fichas a uma criança de cinco ou seis anos que já sabe dizer de 1 a 10, observa-se que ela poderá contá-las corretamente. No entanto, se as fichas forem reorganizadas de outro modo, dando-lhe uma configuração espacial diferente, já não poderá contá-las com precisão.

Outro exemplo faz-se uma fileira de oito fichas vermelhas, igualmente espaçadas, com uma distância de aproximadamente dois centímetros, e pede-se que a criança repita o procedimento retirando de uma caixa às fichas azuis, colocando sobre a mesa a mesma quantidade de fichas. Suas reações dependerão da idade, e podem-se distinguir três estágios de desenvolvimento. Uma criança, de cinco anos ou menos, geralmente, colocará fichas azuis para fazer uma fileira do mesmo comprimento da fileira vermelha, mas colocará as fichas azuis reunidas, em vez de espaçá-las, sem fazer correspondência termo a termo. Ou seja, não tem a noção de equivalência, procedem por simples correspondência global apoiada apenas na percepção do comprimento das fileiras. Acreditará que o número é o mesmo, desde que o comprimento das fileiras seja igual. Com a idade de seis anos em média, as crianças chegam ao segundo estágio, mas isso não significa que tenham adquirido necessariamente o conceito de número, se a distância entre as fichas vermelhas for aumentada, tornando a fileira mais comprida, elas pensarão que a fileira mais longa é a que tem mais fichas, embora a quantidade não tenha sido mudada. Afirmando que tem o mesmo “tanto” ou “a mesma quantidade” de fichas azuis e vermelhas, demonstrando possuir a noção de equivalência. Porém, na verdade, a noção de equivalência não resulta da correspondência termo a termo, mas sim, das coordenações de relações nela implicadas. Tal equivalência só será durável e admitida se a criança estiver de posse da reversibilidade. Algo que somente ocorre durante suas coordenações típicas do nível operatório, descobre que toda transformação espacial das fichas pode ser anulada por uma operação inversa.

Tal experimento destaca Mantovani de Assis (2014), que embora a criança conheça o nome dos números, ela ainda não compreendeu a ideia essencial de número, ou seja, ela ainda não compreendeu que o número de fichas continua o mesmo, ou seja, é conservado, independentemente da maneira que as fichas estejam organizadas, ou da configuração que tenham assumido quando foram dispersas num determinado espaço. Esse experimento permitiu que Piaget e Inhelder (1975), chegassem à conclusão de que para que as crianças compreendam o conceito de número, elas precisariam compreender o princípio da conservação da quantidade numérica. E, a única maneira de distinguir uma unidade de outra é considerá-la antes ou depois, no tempo ou no espaço.

Ao observarmos algumas tentativas que fazem referência ao ensino da “matemática moderna”, Piaget (1948) chama-nos atenção para o fato de que, existe sim um progresso verdadeiramente extraordinário em relação aos métodos tradicionais, mas que tal experiência é com frequência prejudicada pelo fato de que, embora seja “moderno”, o conteúdo ensinado, a maneira de o apresentar permanece às vezes arcaica do ponto de vista psicológico, enquanto fundamentada na simples transmissão de conhecimentos. Elucidação dada pelo autor que, devido à data dessa publicação, para muitos pode parecer superada, mas, ao considerarmos contemporânea, pois a maneira como os conteúdos são apresentados à nossas crianças, sem levar em conta as possibilidades cognitiva e psicológica das mesmas, se aplica ao modelo de ensino vigente (infelizmente).

Para Piaget (1948), um “ensino moderno”, e não tradicional da matemática, consiste em falar à criança na sua linguagem, antes de lhe impor uma outra já pronta e por demais abstrata, e sobretudo, propiciar às crianças condições necessárias para a reinventar aquilo que é capaz, ao invés de se limitar a ouvir e repetir. Uma falha adotada por muitos anos pela escola tradicional foi segundo (PIAGET, 1948), o fato de se ter negligenciado quase que sistematicamente, a formação dos alunos no tocante à experimentação.

Na obra “Para onde vai a Educação?”, Piaget (1948) décadas atrás já enfatizava que seria preciso uma reforma de grande profundidade no ensino, e que um novo método deveria ser implementado, e um dos recursos utilizados seria o método ativo ou modelo construtivista de ensino. Essa proposta metodológica confere especial relevo e valorização à atividade espontânea da criança ou do adolescente. Proposta que exige que toda a verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos construída e não simplesmente transmitida.

Com tal afirmação, Piaget (1948), já nos alertava para dois frequentes mal-entendidos que por sua vez reduzem bastante o valor das experiências realizadas até agora nesse sentido. Os referidos mal-entendidos se reforçam infelizmente no tocante a formação dos educadores em boa parte das Instituições Universitárias de ensino, ou, cursos de formação aligeirados oferecidos por algumas escolas da rede pública ou privada em programas que se esforçam para trabalhar com a formação continuada dos professores em exercício. O primeiro é o receio de que se anule o papel do professor em tais experiências, e que, “visando ao pleno êxito das mesmas, seja necessário deixar os alunos totalmente livres para trabalhar ou brincar segundo melhor lhes aprouver” (PIAGET, 1948, p. 15). Piaget, ao destacar a importância do papel do professor diante da aprendizagem dos alunos coloca-nos que:

[...] é evidente que o educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contra exemplos que levem a reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas. (PIAGET, 1948, p. 15).

O que a formação de educadores fundamentada no conhecimento da psicogênese das operações lógico-matemáticas, preconiza e que se espera, é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço das crianças, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas, como infelizmente ainda ocorre em práticas pedagógicas engessadoras que limitam o processo de construção, elaboração e organização do conhecimento de muitas crianças.

Em suas pesquisas, Piaget (1978) chegou à conclusão de que, a criança por si mesma, gradativamente, constrói esses conceitos lógicos de forma independente e espontânea. Cabe ao educador possibilitar as condições necessárias para que elas construam esses conceitos. E, que paralelamente, elas também possam ter condições de se desenvolver nos diferentes aspectos: físico, cognitivo, afetivo, social e moral, num processo equilibrado.

No que concerne ao desenvolvimento cognitivo e especificamente ao processo de construção do conhecimento lógico, Mantovani de Assis (2014), estudiosa da obra Piagetiana, destaca em mais um de seus textos publicados, e destinados à formação continuada de educadores (MANTOVANI DE ASSIS, 2014, p. 139), que: “se os adultos tentam ensinar os conceitos matemáticos prematuramente às crianças, sua aprendizagem é apenas verbal”. Ainda, sobre o processo de construção dos conceitos lógicos, a autora acrescenta que “a verdadeira compreensão que se têm deles só ocorre com o desenvolvimento intelectual, que consiste no processo pelo qual as estruturas do pensamento se constroem”. Ou seja, é preciso que as crianças desenvolvam primeiramente as estruturas cognitivas para que se tenha êxito no processo de aprendizagem.

Sendo assim, de nada adianta tentar inculcar algo nas mentes das crianças se as mesmas, ainda não construíram as estruturas mentais ou cognitivas necessárias para que possam aprender com compreensão os conteúdos escolares. Primeiramente, é preciso que elas compreendam os fundamentos elementares inerentes aos conceitos lógicos, realizem diferentes assimilações, aprendam a coordenar suas ações, a estabelecer relações, e que se autorregulem para que de fato se desenvolvam, para que mudemos nossa postura pedagógica frente a compreensão de como devemos “ensinar” para que as crianças aprendam.

Esses fundamentos estão presentes nos constructos teóricos existentes na abordagem psicogenética adotada por Jean Piaget (MANTOVANI DE ASSIS, 2014).

Do ponto de vista psicogenético, se a criança ainda não tiver construído progressivamente seus esquemas de ação articulados aos mecanismos adaptativos que se organizam de forma crescente como, por exemplo, esquemas que constituem as noções de tempo, espaço, e causalidade dificilmente ocorrerão mudanças significativas em suas estruturas cognitivas. Uma vez que, a assimilação de um novo objeto, a coordenação dos diferentes esquemas, seja, no plano da ação ou no plano mental, não se organizou de forma equilibrada.

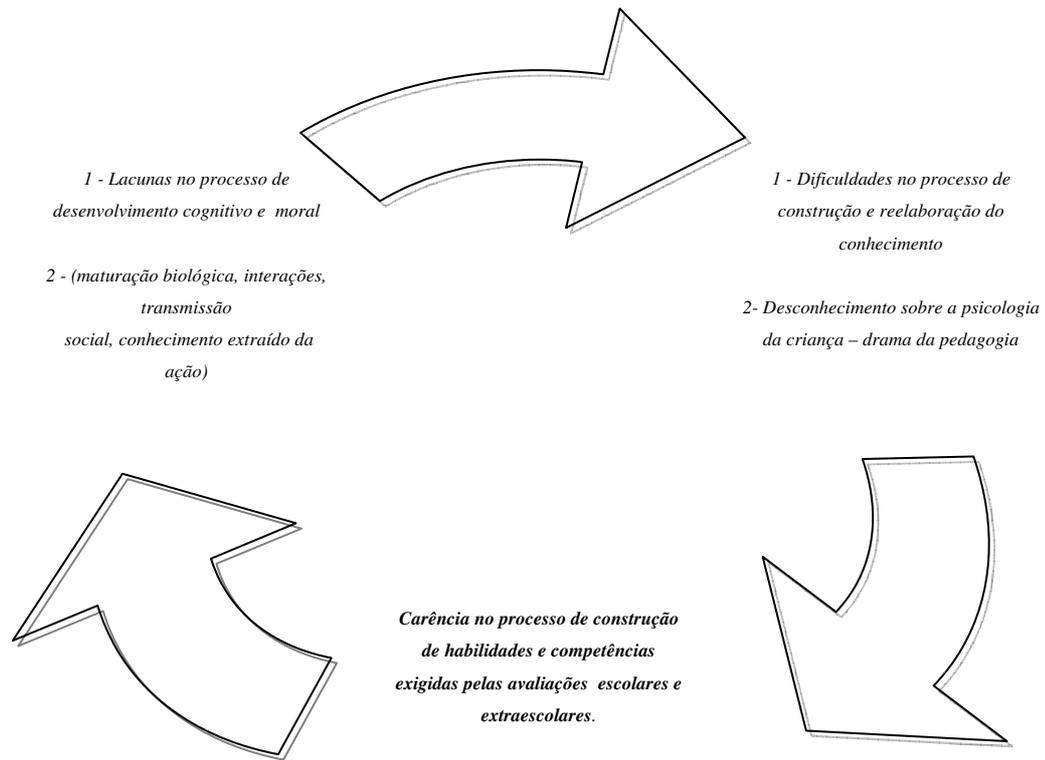
A busca por esta compreensão faz parte de uma relação mental/psicológica muito mais complexa. Isso significa que a criança precisa construir progressivamente estruturas mentais específicas inerentes às fases de desenvolvimento em que se encontra, seja das formas mais espontâneas/dedutivas, elementares e menos elaboradas de interação com os objetos, às formas de abstração cada vez mais complexas e organizadas dos mesmos ou de outros objetos. Desse modo, a compreensão dos conceitos lógicos, decorre da construção de estruturas inicialmente lógicas antes de adquirem a habilidade para contar e calcular.

Nas práticas bem sucedidas de ensino, que puderam ser refletidas e socializadas com o grupo de educadores do qual participei como formadora de professores do PROEPRE (2014) a partir da socialização dos trabalhos apresentados pelos alunos que promoveu muitas reflexões sobre a relação entre ensino x aprendizagem, a partir das intervenções promovidas junto às crianças, foi possível compreender que de fato, é pela experimentação ativa que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem. Assim, fortalecemos a importância do legado presente nas obras de Jean Piaget sobre desenvolvimento das funções cognitivas, uma vez que este desenvolvimento se dá a partir das ações; por meio da experimentação ativa que a criança realiza no ambiente e das interações daí decorrentes. Portanto, é importante que enquanto educadores, ajudemos nossas crianças a representar mentalmente aquilo que elas vivenciaram no concreto na tentativa de orientá-las a conferir-lhes significado ao conhecimento. Ou seja, cabe-nos enquanto educadores favorecer a tomada de consciência das ações realizadas e dos resultados obtidos com suas experiências, de modo a passar do “êxito” no nível das ações para o “compreender” ao nível do raciocínio lógico e, conseqüentemente, explorar ao máximo suas capacidades de invenção e criação (MANTOVANI DE ASSIS, 1976).

Sendo assim, a escola que persiste na memorização de conteúdos ou de métodos de ensino inúteis e arcaicos, que não considera os aspectos importantes do desenvolvimento afetivo, cognitivo e moral acaba promovendo infelizmente, uma profunda alienação intelectual e ética da infância.

A figura 10 sintetiza a discussão feita neste capítulo.

Figura 10: Compreensão da escola acerca da psicologia da criança & implicações para o rendimento escolar



Vimos desse modo, a importância de se conceber no contexto das práticas pedagógicas os fundamentos teóricos que norteiam o processo de desenvolvimento psicológico da criança. Para que perante das lacunas observadas nesse processo o educador possa encontrar intervenções mais justas e eficazes de maneira que ela efetivamente aprenda a conhecer. Superando eventuais carências cognitivas que inibem a conquista de habilidades e competências curriculares a serem conquistadas durante o processo de escolarização.

## **4 MÉTODO**

### **OBJETIVO GERAL**

Investigar as características do desenvolvimento psicológico dos alunos em situação de bullying (autores especificamente) considerando as relações existentes entre o comportamento desses alunos e o nível de desenvolvimento cognitivo em que se encontram.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Descrever as características do grupo estudado.
- Descrever e comparar variáveis de interesse entre envolvimento ou não em situações de bullying.
- Conhecer as características do desenvolvimento cognitivo dos perpetradores de bullying a partir das provas piagetianas.
- Identificar o que esses alunos (autores de bullying/desengajados moralmente) pensam sobre o próprio rendimento escolar (autoeficácia acadêmica); e buscar correlações com os conceitos finais nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

### **APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E METODOLOGIA**

A partir de inúmeros trabalhos que procuraram tratar a temática bullying nas escolas, considerando diferentes recortes temáticos (HOOVER; OLIVER; HAZLER, 1992; BANDURA 1999, 2002, 2001; SCHWARTZ, 2000; ORTEGA 2001; ALMEIDA; DEL BARRIO, 2002; AVILÉS 2002, 2006, 2008, 2012, 2013; ESLEA et al., 2004; FANTE, 2005; RIGBY, 2005; SEIXAS, 2005; TOGNETTA; LA TAILLE, 2008; LA TAILLE et al., 2009; PLAN 2010; TOGNETTA et al., 2010; ORTEGA et al., 2012; TOGNETTA E ROSÁRIO, 2012; FISCHER et al., 2012), e autores que paralelamente se dedicaram a análise sobre o desenvolvimento psicológico/moral (PIAGET, 1932, KOHLBERG, 1989; MENESINI et al., 2003; LA TAILLE, 2006; TOGNETTA et al., 2008; TURNER, 2009; TOGNETTA, 2009, 2010; OBERMANN, 2011; GINI, 2014; TOGNETTA et al., 2016, entre tantos outros), procuramos considerar como problema de pesquisa a investigação sobre as possíveis relações existentes entre o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos com o fato de os sujeitos

estudados - autores de bullying (desengajados moralmente) apresentarem baixo rendimento escolar nas disciplinas curriculares como a Matemática e a Língua Portuguesa.

Fatores que vistos concomitantemente trazem novas reflexões sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem; rendimento escolar e desengajamento moral que se refletem no egocentrismo, na falta de cooperação, na ausência de sensibilidade diante do sofrimento do outro, na falta de coordenação de diferentes pontos de vista, na ausência de um pensamento reversível/lógico, etc.

O problema norteador dessa pesquisa pode ser formulado como se segue: Existe uma relação entre o nível de desenvolvimento cognitivo e o fato de os sujeitos estudados apresentarem baixo rendimento escolar e estarem envolvidos frequentemente como autores em situações de bullying?. Para tanto, utilizou-se de uma pesquisa exploratório-descritiva, cujos resultados foram caracterizados como Pesquisa Mista.

## **HIPÓTESES**

Diante do exposto a hipótese do presente trabalho é a seguinte:

- 1- O fato de os sujeitos estudados apresentarem baixo rendimento escolar e estarem envolvidos frequentemente como autores em situações de bullying, está relacionado ao nível de desenvolvimento cognitivo.
- 2- A baixa qualidade nas relações interpessoais, ou insuficiência no processo de construção de valores morais que envolvem os alunos autores de bullying podem demonstrar eventuais lacunas no processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas e na aprendizagem.

## **INSTRUMENTOS UTILIZADOS**

- 1- Questionário para obtenção de informações sobre as características dos envolvidos para observarmos (a relação entre pares, a relação com o contexto escolar, a relação com a família e opinião própria sobre o rendimento escolar).
- 2- Observação sistemática do envolvimento dos alunos em situações de bullying.
- 3- Formulário “modelo 68” (registro das escolas) para o levantamento dos conceitos finais em Língua Portuguesa e Matemática dos participantes da amostra (autores).

- 4- Para a determinação do nível de desenvolvimento cognitivo foram utilizadas as Provas para Diagnóstico do Comportamento Operatório, criadas ou elaboradas por Jean Piaget e B. Inhelder (1975), a saber: prova de conservação das quantidades discretas (fichas), prova de conservação da massa (massa de modelar), prova da conservação do líquido, prova de inclusão de classes (flores) e prova de seriação (bastonetes) e adaptadas pela professora Dra.Orly Zucatto Mantovani de Assis (2004) a partir de um protocolo minucioso de aplicação. O Desempenho dos alunos foi registrado em tabelas.
- 5- Análise do conceito final obtido pelos alunos autores de bullying nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa (Escolas “A e B”)

## **I - O CONTEXTO DA PESQUISA**

Os dados foram coletados junto a crianças e adolescentes que frequentavam duas escolas estaduais do município Paulista (Sumaré). As escolas foram denominadas de escola “A” e escola “B”. As duas escolas estavam localizadas bem próximas à rodovia Anhanguera. A maioria dos participantes reside no mesmo bairro onde estão localizadas as referidas escolas. Os sujeitos são de classe socioeconômica relativamente baixa.

O tempo de permanência da pesquisadora em ambas as escolas foi de dois semestres. Os alunos foram observados em diferentes espaços, na sala de aula, no recreio e nas visitas a sala da direção das escolas. Com isso, foi possível identificar quais as turmas que poderiam ser selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa. As escolas funcionavam em dois períodos: o período da manhã que vai das 7h às 11h30 e o período da tarde das 12h30 às 17h.

### **ESCOLA “A”**

Em termos de estrutura física a “escola A” contava com treze salas de aula, uma biblioteca, uma sala de psicopedagogia, sala da direção, sala de coordenação pedagógica, uma sala de informática, estacionamento interno, secretaria, pátio, três banheiros (alunos e professores) e uma quadra poliesportiva. Nos dois períodos o número de alunos matriculados chegava a 850 sendo alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental I ao 9º Ano do Ensino Fundamental II (Ciclo 1 e 2).

A pintura estava aparentemente desgastada pelo tempo, o muro externo possuía algumas pichações, as janelas e os corredores possuíam grades pintadas de verde e dava a escola um aspecto de presídio.

A equipe de funcionários terceirizados era composta por um agente de organização escolar e duas auxiliares de limpeza. Os professores em sua maioria não eram efetivos da escola, estavam ministrando suas aulas como eventuais ou em caráter de substituição, uma vez que, grande parte do corpo docente efetivo da escola se mantinha afastada por problemas de saúde, ou outro tipo de licença.

### **ESCOLA “B”**

A escola B era relativamente pequena possuindo oito salas de aula, sala da direção, sala de coordenação pedagógica, sala de informática, secretaria, pequeno pátio, três banheiros (alunos e professores), quadra e estacionamento interno pequeno. A referida escola era frequentada por alunos do 2º ao 6º ano do Ensino Fundamental.

Essa escola por sua vez, tinha uma aparência mais agradável. As paredes possuíam a pintura mais conservada, sem pichações e com poucas grades nas janelas. A equipe de funcionários terceirizados era composta por dois agentes de organização escolar e duas auxiliares de limpeza. Boa parte dos professores em sua maioria, também não era de efetivos, estavam ministrando suas aulas como eventuais ou em caráter de substituição, uma vez que, o corpo docente efetivo da escola também se mantinha afastado.

### **COMO OS CONFLITOS ENTRE OS ALUNOS ERAM RESOLVIDOS – Escola “A” e Escola “B”**

A maneira frequentemente utilizada pelos professores e agentes de organização escolar para resolver os conflitos seja na sala de aula ou no pátio da escola era o de coloca os envolvidos para fora da sala de aula, mandá-los para a diretoria ou deixá-los de castigo no corredor. Esse procedimento era frequente nas duas escolas.

Na escola “A”, alguns alunos chegavam a ser suspensos. Os professores faltavam com frequência, não havendo outros que os substituíssem, os alunos ficavam ociosos contando com a presença de um agente, ou ficando sem supervisão alguma. Nos instantes em que os alunos ficavam sozinhos, observavam-se xingamentos e desordem acompanhados de agressões verbais, e em alguns casos física que também aconteciam.

Na escola “B”, a falta de professores era menos frequente, e as agressões físicas e verbais, embora ocorressem, aconteciam com menos intensidade se comparadas com as da “escola A”.

Os alunos que eram encaminhados para a sala da diretora e orientados pela equipe gestora a não repetirem a ação conflituosa. Porém, por não tomarem consciência sobre a gravidade do dano causado ao colega, ou até mesmo pela precariedade do diálogo que os envolviam, ao voltarem para a sala ou, ao irem para o recreio, ou intervalo, as brigas e os insultos voltavam a se repetir. Essa repetição do conflito ocorria em ambas às escolas.

Para evitar uma concentração muito grande de crianças no intervalo, o recreio nas duas escolas era dividido em momentos distintos. Os alunos do ciclo 1 (1.º ao 5.º ano) participavam do primeiro recreio, já os alunos do ciclo 2 (6.º ao 9.º ano) saíam no segundo recreio. Assim, evitava-se a aglomeração de alunos no pátio e facilitava a supervisão dos alunos pelos agentes de organização escolar, visto que, por serem em números insuficientes. Nesse momento, agressões físicas e verbais eram recorrentes.

### **As aulas de Educação Física...**

As aulas de Educação Física ministradas pelos professores das duas escolas “A e B” eram frequentemente realizadas com o uso de bolas. O jogo que predominava era o futebol – jogo competitivo e de disputa. Nesse momento, ao disputarem a bola, o jogo era mais corporal do que com a bola propriamente dita em virtude dos empurrões e das faltas em quadra por desrespeitarem as regras do jogo. Conseqüentemente, as agressões e xingamentos também eram frequentes. Sempre eram os mesmos alunos que escolhiam quem participaria do jogo, desse modo, a roda dos excluídos se perpetuava. Os alunos que agrediam seus colegas durante o jogo, ou que desrespeitavam seus pares ou o professor, estes, eram encaminhados para a diretoria da escola. As duas escolas possuíam recursos materiais escassos para o direcionamento de outro tipo de atividade que pudesse ser conduzida pelo professor ao grupo de alunos.

### **DIFICULDADES ENCONTRADAS**

Dentre as dificuldades encontradas, destacamos: falta de uma sala em que fosse possível aplicar as provas e as entrevistas num mesmo local silencioso e tranquilo. Muitas vezes foi preciso deixar a sala em que o trabalho estava sendo realizado ou voltar em

outro dia, pois, as salas eram utilizadas para outra finalidade de forma esporádica nas duas escolas.

Os alunos selecionados para a pesquisa faltavam frequentemente, por isso, era preciso aplicar todas as provas piagetianas no mesmo dia. Dos 26 (vinte e seis) alunos com perfil de autores, 03 (três) que estudavam na escola “A” evadiram a escola.

## **BASE CURRICULAR**

A base curricular comum no Ensino Fundamental compreende os seguintes componentes:

Ciclo I: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física.

Ciclo II: Ciências físicas e Biológicas, Artes, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática.

Apenas um componente curricular constitui a parte diversificada, a saber: Inglês do 6º. ao 9º. ano.

Os projetos que compunham a parte diversificada do currículo adotada por ambas as escolas eram: Informática e Reforço escolar. Esses projetos eram realizados pelos próprios professores da escola. Também eram realizadas atividades de capacitação continuada do corpo docente desenvolvidas nos momentos de (ATPCs).

## **II - PARTICIPANTES**

Visando comprovar as hipóteses formuladas foi constituída uma amostra de 128 sujeitos que frequentam duas escolas estaduais pertencentes à Diretoria de Ensino. A faixa etária dos alunos investigados é de 11 anos em média sendo meninos e meninas, e que cursavam o 5º e 6º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma amostra intencional por envolver crianças/pré-adolescentes que supostamente se encontrariam no nível das operações concretas e não nas formais. Ou seja, uma amostra composta por crianças que por hipótese não tinham ainda construído as estruturas mentais correspondentes à fase de escolarização no qual se encontravam. A carência no processo de construção dessas estruturas pode ser explicada por fatores endógenos e/ou exógenos que influenciam o ritmo da construção das estruturas mentais e de desenvolvimento.

A seguir, seguem as etapas do andamento desta pesquisa:

**1- Etapa:** aplicação do questionário aos alunos das duas escolas estaduais (turmas do 5.e 6.ano do Ensino Fundamental). Foram selecionados um quinto e um sexto ano de cada escola, totalizado a participação de 128 alunos nesta etapa. A leitura de todos os questionários e os dados levantados com a amostra possibilitou observar a ocorrência de bullying nas duas escolas e caracterizar o perfil dos alunos autores desse tipo de conflito. Objetivo: Observar os alunos autores de bullying, o que pensam sobre seu rendimento escolar, sobre a escola, sobre seus pares e familiares.

**2- Etapa:** Observação sistemática do envolvimento dos alunos em situações de bullying nos diferentes espaços das escolas (sala de aula, recreio pátio e quadra). Objetivo: Observar a ocorrência ou não de bullying.

**3-Etapa:** Seleção dos alunos com perfil de autores de bullying nas duas escolas – Essa amostra foi composta por 23 alunos (10 sujeitos na escola “A” – 13 na escola “B”).

**Observação:** Para identificar os alunos com o perfil de perpetradores ou autores de bullying considerou-se, a intencionalidade dos mesmos em causar algum tipo de dano físico ou psicológico ao colega, as repetições das provocações ou agressões durante um período de tempo, e o desequilíbrio de forças entre autores e vítimas. E ainda, a frequência das agressões em resposta dada ao questionário (Parte A – identificação das agressões). Considerou-se como frequência das agressões as respostas assinaladas “todo dia”, “duas ou mais vezes por semana”, uma ou duas vezes por semana e “mais de 10 vezes por semana”.

**4-Etapa:** Aplicação das 5 provas operatórias piagetianas – grupo de 23 alunos – (escolas “A”: 10 alunos e “B”: 13 alunos). Provas: – 1 - conservação das quantidades discretas, 2- conservação da massa, 3- conservação do líquido, 4 - inclusão de classes e 5 - seriação. As provas operatórias têm como objetivo principal determinar o grau de aquisição de algumas noções-chave do desenvolvimento cognitivo, detectando o nível de pensamento alcançado pela criança, ou seja, o nível de estrutura cognitiva com que opera. As mesmas foram adaptadas pela professora Dra.Orly Zucatto Mantovani de Assis (2004) a partir de um protocolo minucioso de aplicação.

**5-Etapa:** Análise do conceito final obtido pelos alunos autores de bullying nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa (Escolas “A e B”)

### III - PROCEDIMENTO DE COLETA DE INFORMAÇÕES – Descrição das etapas.

As salas de aula escolhidas foram aquelas em que os alunos exibiam problemas recorrentes de indisciplina das quais os professores apresentavam relatos e queixas frequentes em virtude do mau comportamento, dos xingamentos e das brigas entre os pares.

Os questionários foram aplicados às turmas das duas escolas (5º. e 6º. ano) e a partir deles foram tabuladas a frequência com que vitimizavam seus pares e as variáveis que caracterizavam os autores de bullying.

O primeiro espaço observado foi à sala de aula. Levou-se em conta durante as observações as características marcantes do perfil físico e psicológico tanto dos agressores, quanto das vítimas.

Além da sala de aula, os espaços que fizeram parte do trabalho de observação foram: o recreio e as aulas de educação física.

Após a aplicação dos questionários e do período de observação pertinente ao perfil dos alunos identificados como autores de bullying, um pequeno grupo foi selecionado (26 alunos, sendo que 03 evadiram da escola).

Os critérios para escolha desses alunos foram definidos a posteriori de acordo com as seguintes situações:

- O fato de esses alunos terem sido indicados para a sala da direção da escola mais de uma vez durante o período de observação (1 semestre em cada escola).
- A repetição do envolvimento em cenas de agressão física/verbal, humilhação e xingamentos à colegas.
- Os comportamentos de prepotência, indiferença, arrogância e ostentação diante dos pares.
- O fato de que essas manobras atingiam um grande número de expectadores.

Vale ressaltar que todas essas características são baseadas no que a literatura trás como evidências (HOOVER; OLIVER; HAZLER, 1992; OLWEUS 1993, 1994, 1997, 1999; BANDURA 1999, 2001, 2002; SCHWARTZ, 2000; ORTEGA 2001; ALMEIDA e DEL BARRIO, 2002; AVILÉS 2002, 2006, 2008, 2012, 2013; ESLEA et al., 2004; FANTE, 2005; RIGBY, 2005; SEIXAS, 2005; TOGNETTA; LA TAILLE 2008; LA TAILLE et al., 2009; PLAN 2010; TOGNETTA et al., 2010; ORTEGA et al., 2012; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2012; FISCHER et al., 2012; entre outros, cujo referencial bibliográfico estará disponível para

consulta). São autores que apresentaram tais características que nos embasamos para compor os critérios de seleção.

Constituiu-se como etapa final da coleta de dados, a aplicação das provas operatórias piagetianas e análise do conceito final nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Foi a partir da aplicação das provas de Piaget e da análise do conceito final obtido pelos alunos nas referidas disciplinas que pudemos identificar possíveis lacunas no processo de construção do pensamento lógico dos alunos selecionados (autores de bullying). Os materiais utilizados para aplicação das referidas provas foram outorgados pelo Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação (Unicamp), e as planilhas com o conceito dos alunos nas referidas disciplinas foi disponibilizada para registro pelas diretoras das referidas escolas.

A aplicação das provas foi filmada a fim de garantir um diagnóstico mais seguro. Provas aplicadas: - conservação das quantidades discretas, 2- conservação da massa, 3- conservação do líquido, 4 - inclusão de classes e 5 – seriação.

A utilização desses materiais foi acompanhada por um criterioso protocolo de aplicação anexado ao Apêndice do presente trabalho.

Os sujeitos participantes da pesquisa tiveram conhecimento dos procedimentos que constituíram a fase de coleta dos dados (entrevistas) pelo documento: TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido. A utilização do referido documento TCLE, busca garantir que os direitos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, sejam preservados no que se refere à confiabilidade, privacidade e anonimato dos envolvidos (preservação dos nomes, e uso de imagens). Mesmo diante da assinatura do termo, os sujeitos foram esclarecidos que poderiam se recusar a participar ou querer dar continuidade ao processo de coleta dos dados em qualquer fase da pesquisa.

Este trabalho foi aceito pelo Comitê de Ética desta conceituada Instituição de Ensino Superior com o protocolo: CAAE: 20456413.8.0000.5404 Submetido em: 03/10/2013 e aprovado pela Instituição Proponente: Faculdade de Educação- Unicamp.

#### **IV - TRATAMENTO ESTATÍSTICO**

A análise descritiva dos dados coletados foi realizada por meio de tabelas de frequências para variáveis categóricas e medidas de posição e dispersão para as variáveis numéricas. Para comparar proporções foi utilizado o teste Qui-Quadrado ou teste exato de Fischer, quando necessário. Para a comparação de medidas numéricas entre dois grupos foi utilizado o teste de Mann-Whitney (MANN; WHITNEY, 1947). Os dados foram tratados pelo

departamento de estatística da Faculdade de Medicina – Unicamp. Sob supervisão da Sra. Cleide Aparecida Moreira Silva. Email. cams@unicamp.br

## V - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir da aplicação do questionário encontramos no grupo estudado (128) alunos que se envolviam em situações frequentes de bullying (Parte A – Identificação das agressões), 68 sujeitos com perfil de autores de bullying. Deste total, 26 meninas e 42 meninos. Vinte e dois (22) alunos desse grupo cursavam o 5º. ano do ensino fundamental e (46) alunos o 6º ano. A tabela 1 demonstra o percentual de autores e não autores de bullying encontrados a partir das respostas assinaladas no questionário.

**Tabela 1:** Percentual de respostas assinaladas para a categoria: Identificação das agressões (Parte A do questionário)

---

Perpetradores de bullying

bullying	Frequencia	Percentual de respostas	Frequencia
----------	------------	-------------------------	------------

---

n	60	46.88	60
---	----	-------	----

s	68	53.13	128
---	----	-------	-----

n= não autores

s=autores de bullying

---

Na tabela 2 os alunos com perfil de autores de bullying ao responderem sobre o que pensam sobre o rendimento nos estudos obtivemos as seguintes respostas:

**Tabela 2:** Percentual de respostas assinaladas para a categoria: Relação com o próprio desempenho escolar (Parte D do questionário).

A partir dessas variáveis, encontramos diferença significativa: Valor- $p=0.0014$  (Qui-quadrado)

FREQUENCIA	NÃO AUTORES	AUTORES	TOTAL
Muito bem	20 (15.63)	06 (4.69)	26 (20.31)
Bem	28 (22.66)	38 (29.69)	67 (52.34)
Mal/muito mal	<b>11 (8.59)</b>	<b>24 (18.75)</b>	35 (27.34)
Total	60 46.88%	68 53.13	128 100%

A partir das respostas obtidas no questionário, pudemos constatar que houve diferença significativa, os não autores de bullying acreditam estar muito bem nos estudos e os autores mal ou muito mal. Ainda na Parte D do questionário (relação com o próprio desempenho escolar) encontramos as seguintes respostas para a pergunta: Em qual disciplina você tem mais dificuldade?

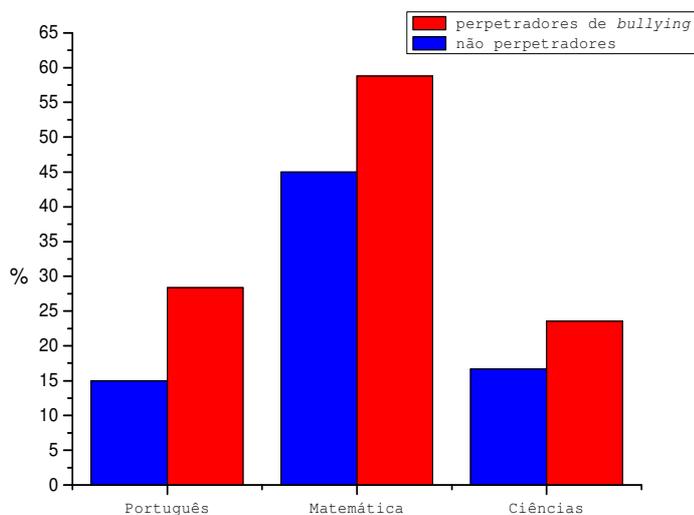
**Tabela 3:** Percentual de respostas assinaladas para a categoria: Número de disciplinas de maior dificuldade (Parte D do questionário).

Os autores de bullying, apresentam maior número de disciplinas abaixo da média. Valor- $p= 0.0052$  (Mann-Whitney).

	Número	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
Não Autores	60	1.0	0.8	0.0	1.0	3.0
Autores de bullying	68	1.4	1.0	0.0	1.0	5.0

Quanto as disciplinas de maior Dificuldade, a Matemática foi a disciplina apontada pelos alunos autores de bullying como a de maior grau de dificuldade como mostra a figura 11.

Figura 11: Distribuição percentual das disciplinas de maior dificuldade entre autores ou não.



Suas notas estão abaixo da média em quais disciplinas?

As respostas obtidas nas tabelas 2, 3 e na figura 11 representada pelo gráfico demonstram que os alunos envolvidos como autores de bullying quando comparados com não autores confirmaram algumas variáveis significativas. Os alunos autores ou perpetradores de bullying apresentaram relação inferior com o próprio desempenho escolar, como consta na Tabela 2 - apontado pelo teste - Qui-quadrado ( $p=0.0014$ ). Outro dado interessante demonstrado na Tabela 3 apontou que estes alunos também apresentaram maior número de disciplinas abaixo da média Qui-quadrado ( $p= 0.0052$ ). A Matemática foi a disciplina apontada por esses alunos como a matéria de maior grau de dificuldade 52.34%, porém, não houve diferença significativa se comparada com as demais disciplinas (Língua Portuguesa 28.36% e Ciências 20.31%).

Para nos aproximarmos das características do desenvolvimento cognitivo dos alunos autores de bullying, selecionamos uma sub amostra composta por 23 sujeitos das duas escolas citadas (10 alunos pertencentes à Escola A e 13 alunos pertencentes à Escola B). Esses alunos realizaram 5 provas operatórias.

Lembramos que para identificar os alunos com o perfil de perpetradores ou autores de bullying considerou-se: a intencionalidade dos mesmos em causar algum tipo de dano físico ou psicológico ao colega, as repetições das provocações ou agressões exercidas por esses alunos durante um período de tempo (um semestre em cada escola) o desequilíbrio de forças entre os envolvidos a partir da bibliografia consultada (HOOVER; OLIVER; HAZLER, 1992; OLWEUS 1993, 1994, 1997, 1999; BANDURA 1999, 2002, 2001; SCHWARTZ, 2000; ORTEGA 2001; AVILÉS 2002, 2006, 2008, 2012, 2013; ALMEIDA; DEL BARRIO, 2002;

ESLEA et al., 2004; FANTE, 2005; RIGBY, 2005; SEIXAS, 2005; TOGNETTA; LA TAILLE, 2008; LA TAILLE et al., 2009; PLAN 2010; TOGNETTA et al., 2010, ORTEGA et al., 2012; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2012; FISCHER et al., 2012).

A análise prévia partiu da elaboração dos quadros utilizados abaixo. Logo depois, esses dados foram tratados estatisticamente e convertidos em gráficos e tabelas que podem ser consultados em nosso apêndice. Para preservar a identificação das escolas, elas são citadas como “Escola A” e “Escola B”. Para o tratamento estatístico as duas escolas foram avaliadas conjuntamente.

Logo depois, esses dados foram tratados estatisticamente e convertidos em gráficos e tabelas.

## PROVAS OPERATÓRIAS

**Tabela 4:** Resultados das provas operatórias escolas A e B

PARTICIPANTES			Provas Para Diagnóstico do Comportamento Operatório													
No.	Nome	Idade	C.Q.D		C.S.C.L.		CSCM		I.C.flores		Serição		Total	P.D		
1	Ale	11,5		1		0,5		1		0,5		0,5	3,5	T3		
2	Bru	11,2		1		1		1		1		1	5,0	POC		
3	Car	11,4		1		1		1		1		0,5	4,5	T1		
4	Gio	11,3	F	1									1,0	FALTOSA		
5	Ing	11,5	F	1									1,0	FALTOSA		
6	Mat	11,3		1		0,5		0,5		0		0	2,0	T2		
7	Mar	11		1		0,5		0,5		0,5		0,5	3,0	T4		
8	Ren	10,4		1		0,5		0,5		0,5		0,5	3,0	T4		
9	Tay	10,2	F	1									1,0	FALTOSA		
10	Ygo	10,3		1		1		0,5		0,5		0,5	3,5	T3		
11	Jua	10,4		1		0,5		0,5			1	0,5	3,5	T3		
12	Wil	11,2		1		1		1		1		0,5	4,5	T1		
13	BruB	11,4		1		0,5		0,5		0,5		0,5	3,0	T5		
14	Fel	11,5		1		1		1		1		0,5	4,5	T1		
15	Ig	11,3		1		1		1		0,5		0,5	4,0	T2		
17	Jon	11,5		1		0,5		0,5		0,5		0,5	3,0	T4		
18	Jos	11,3		1		1		1		0,5		0,5	4,0	T2		
19	Mur	11,8		1		1		1		0,5		0,5	4,0	T2		
20	Mat B	11,6		1		1		1		1		0,5	4,5	T1		
21	Yas	11,1		1		1		1		1		0,5	4,5	T1		
22	Car	11		0,5		0,5		0,5		0,5		0,5	2,5	T5		
23	Gus	11		0,5		0,5		0,5		0,5		0,5	2,5	T5		
24	Jam	11,4		1		1		1		0,5		1	4,5	T1		
25	Pab	11,5		1		1		1		0,5		1	4,5	T1		
26	Yoc	11,3		1		1		1		0,5		0,5	4,0	T2		
27	Ren	13		1		1		1		0,5		0,5	4,0	T2		

Quanto a pontuação obtida, os dados registrados na **tabela 4 (Escolas Juntas)** evidenciam que apenas **1** aluno está no período operatório concreto; **1** está em transição 2,0 pontos; **2** estão em transição 2,5 pontos; **5** estão no período transição 4,0 pontos; **3** estão em transição 3,5 pontos; **4** estão em transição 3,0 pontos; **7** estão em transição 4,5 pontos, e, portanto, bem próximos do período operatório concreto

C .Q.D. = Conservação de Quantidades Discretas  
 C.S.C.L.= Conservação da Substância Contínua Líquido  
 C.SC.M.= Conservação da Substância Contínua Massa  
 I.C.F.flores= Inclusão de Classes Flores  
 P.D.= Período de Desenvolvimento.

#### **LEGENDA - PONTOS**

Resultados

0 = não tem a noção;

0,5 = transição

1 = possui a noção.

A Soma dos pontos foi registrada na coluna total. O sujeito que obteve 5 pontos está no POC= Período Operatório Concreto; 0 pontos está no Período Pré-Operatório; menos de 5 pontos =está em transição. Os valores da transição podem ser:

T1= está em transição em somente uma prova

T2= está em transição em duas provas

T3= está em transição em três provas

T4= está em transição em quatro provas

T5= está em transição em cinco provas

\*Observando o preenchimento da tabela observamos que 99% dos sujeitos não atingiram o período operatório concreto (POC), estando estes em transição. Ou seja, não desenvolveram as noções lógicas elementares pertinentes a faixa etária em que se encontram.

#### **DESEMPENHO DOS ALUNOS NAS PROVAS DO COMPORTAMENTO OPERATÓRIO CONCRETO (ESCOLA A)**

Apenas 10 alunos realizaram as 5 (cinco) provas do comportamento operatório. Vejamos o desempenho desses alunos na descrição abaixo.

Nesse grupo de 10 (dez) alunos investigados na “Escola A”, a pontuação máxima válida para os sujeitos que tiveram êxito sistemático em cada prova foi igual a 1 (um), já, aqueles alunos que tiveram êxito parcial das respectivas provas, foi de 0,5 (meio) ponto. No total das 5 provas aplicadas a pontuação máxima a ser considerada foi igual a 5. Constatou-se diante do desempenho dos alunos da referida escola que: a média de pontos obtidos em todas as provas foi de **3,6**. Ou seja, esse grupo de alunos não atingiu a pontuação esperada. Considerando a idade dos participantes e o desempenho apresentado por eles nas provas, constata-se um atraso no desenvolvimento cognitivo desses alunos.

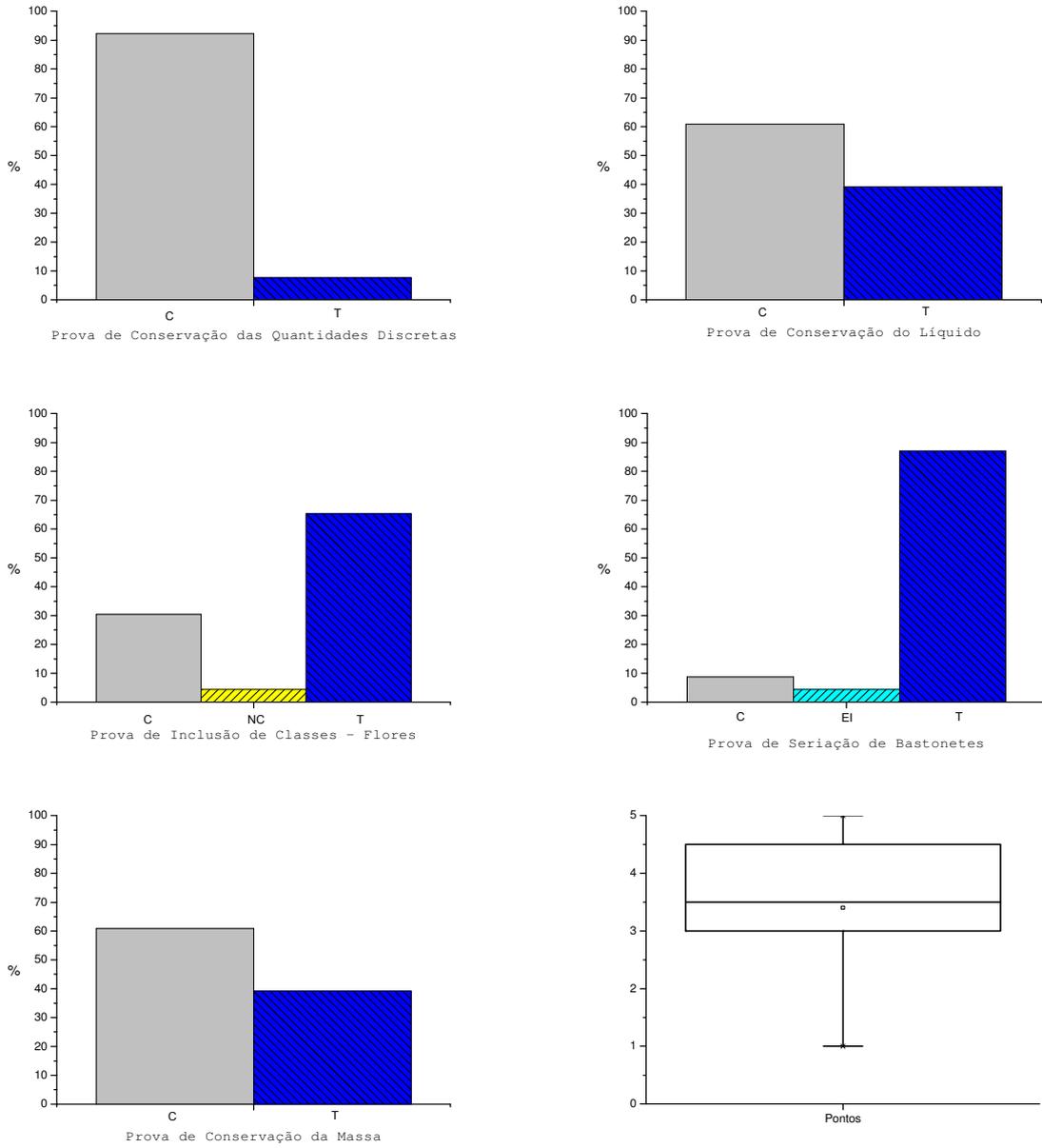
### **DESEMPENHO DOS ALUNOS NAS PROVAS DO COMPORTAMENTO OPERATÓRIO CONCRETO (ESCOLA B)**

Treze (13) alunos realizaram as 5 (cinco) provas do comportamento operatório. Vejamos o desempenho desses alunos na descrição abaixo.

Nesse grupo dos 13 (treze) alunos investigados na “escola B” a pontuação máxima válida para os sujeitos que tiveram êxito sistemático em cada prova foi igual a 1 (um), já, aqueles alunos que tiveram êxito parcial diante do desenvolvimento das respectivas provas, foi de 0,5 (meio) ponto. No total, das 5 provas aplicadas a pontuação máxima a ser considerada foi igual a 5. Constatou-se diante do desempenho dos alunos da referida escola que: a média de pontos obtidos em todas as provas foi de **3,8**. Ou seja, esse grupo de alunos não atingiu a pontuação esperada (considerando as idades dessas crianças).

Os dados obtidos nas 5 provas (prova de conservação das quantidades discretas, prova de conservação da massa, prova de conservação do líquido, prova de inclusão de classes, e prova de seriação) pelas escolas foram analisados conjuntamente e são apresentados na figura 12.

**Figura 12:** Desempenho geral dos alunos nas provas operatórias - Escolas Juntas



Quadro 9: Pontos Provas Piagetianas - Escolas juntas

**PONTOS PROVAS PIAGETIANAS- ESCOLAS JUNTAS**

N.alunos	Média	desvio padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
26	3.4	1.2	1.0	3.8	5.0

Os resultados apontaram para algo relevante e significativo do ponto de vista da psicologia genética, os alunos com perfil de autores de bullying de ambas as escolas não atingiram nas provas operatórias a pontuação máxima esperada (5.0) pontos. Quanto ao conceito final nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática encontramos os seguintes resultados:

Quadro 10 - CONCEITOS FINAIS

<i>Língua Portuguesa</i>						
<b>Escola</b>	N	Média	desvio padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
<b>A</b>	13	<b>4.3</b>	1.4	1.0	5.0	6.0
<b>B</b>	13	<b>5.8</b>	0.9	5.0	6.0	8.0
GerallP	26	5.1	1.4	1.0	5.0	8.0

A média obtida pelos alunos da “Escola A” em Língua Portuguesa foi inferior à média obtida pelos alunos da “Escola B”. Porém, ambas as escolas não tiveram media superior a 6,0 nos conceitos finais.

**Matemática**

<b>Escola</b>	N	Média	desvio padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
<b>A</b>	13	4.8	1.3	2.0	5.0	7.0
<b>B</b>	13	6.4	1.4	4.0	6.0	9.0
geralM	26	5.6	1.5	2.0	6.0	9.0

A média obtida pelos alunos da escola A em Matemática foi inferior à média obtida pelos alunos da escola B diante dos conceitos finais.

Vale ressaltar que o ambiente sócio-moral na Escola B era mais positivo se comparado com a Escola A. Uma vez que, a equipe docente e gestora buscavam tentativas acertivas de resolver os conflitos entre os pares na referida escola (B) a partir do diálogo.

Figura 13: Média Final: Língua Portuguesa

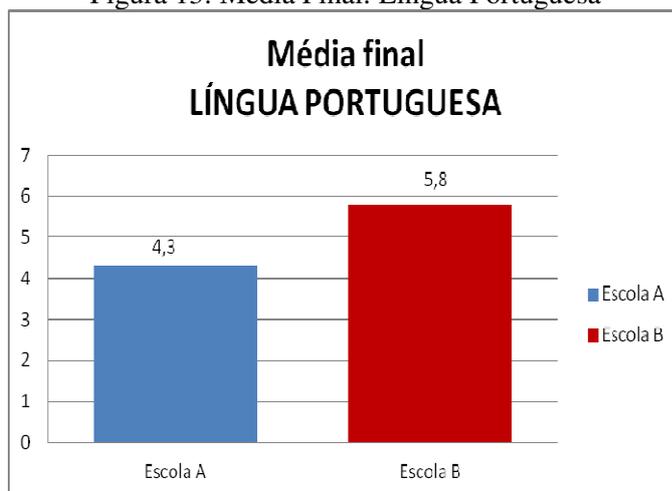
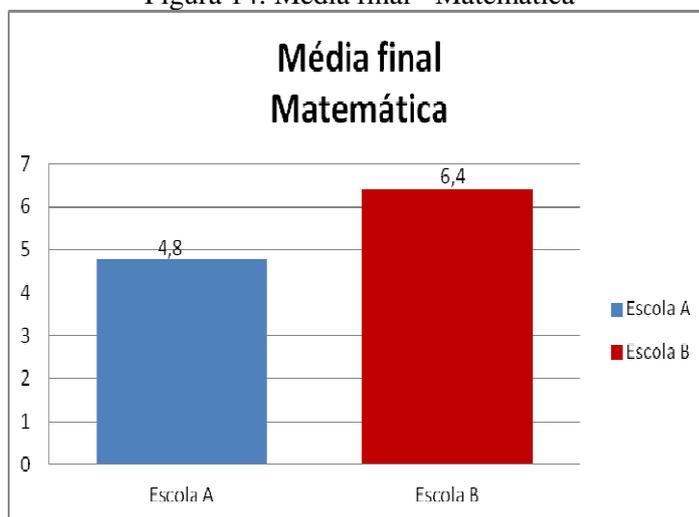


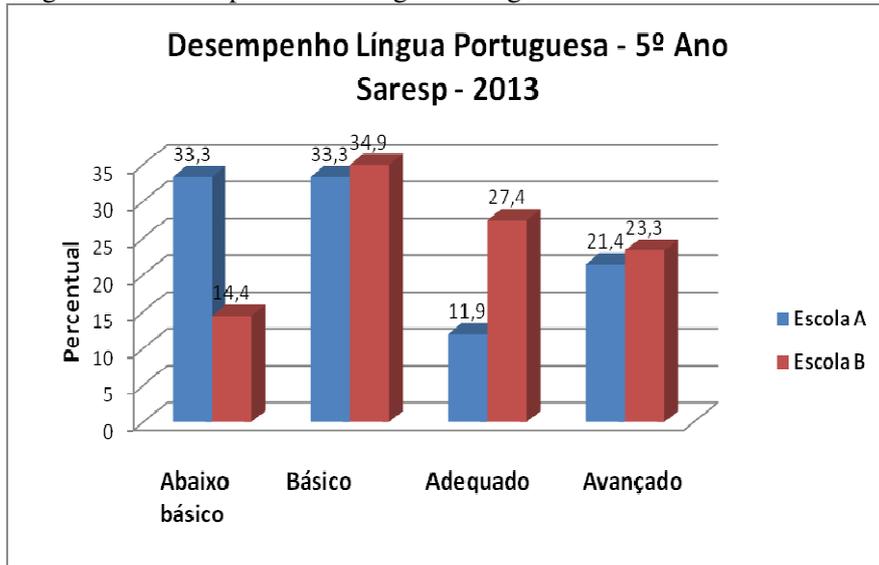
Figura 14: Média final - Matemática



Partimos agora para o DESEMPENHO GERAL DOS ALUNOS em Língua Portuguesa e Matemática no SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo).

Em Língua Portuguesa a “Escola A” obteve um percentual superior de alunos no nível “Abaixo do Básico”( 33,3% ) se comparados o desempenho dos alunos da “Escola B” (14,4%), como mostra o figura 15.

Figura 15: Desempenho em Língua Portuguesa – 5º ano - SARESP 2013

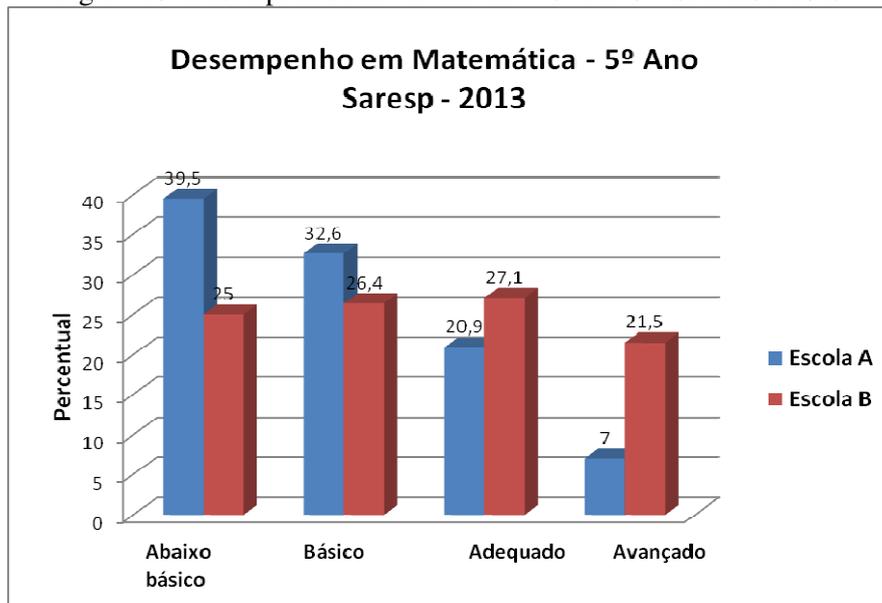


Fonte: São Paulo (2014)

Observando na figura 16 o desempenho dos alunos nas duas escolas na Avaliação Externa “Saresp” em Matemática verificou-se que (39,5%) dos alunos da “Escola A” se encontravam no nível abaixo do básico se comparado com a “Escola B” (25%).

Na outra extremidade do gráfico, no que concerne ao nível avançado observa-se que a “Escola A” apresentou (7, %) dos alunos neste nível ou, seja, um percentual inferior se comparado com o desempenho dos alunos da “Escola B” (21,5%).

Figura 16: Desempenho em Matemática - 5º ANO - SARESP 2013



Fonte: São Paulo (2014)

O Conceito Final em Matemática dos alunos também demonstrou média inferior para a “Escola A” em relação à média obtida pelos alunos da “Escola B” e em Língua Portuguesa a média da “Escola A” foi igual a 4,3 e da Escola B” 5,8.

Já a média obtida na aplicação das Provas Operatórias Piagetianas os alunos da “Escola A” novamente obtiveram desempenho inferior: 3,6 e a “Escola B” 3,8.

Estudos posteriores poderão investigar detalhadamente a relação entre o desempenho dos alunos nas Avaliações Externas com a carência de sensibilidade moral/desengajamento moral, evento que os levam a prática do bullying.

## 5 DISCUSSÃO, LIMITAÇÕES DA PESQUISA E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os dados encontrados a partir dos instrumentos utilizados para averiguar nossa proposição inicial como (questionários, aplicação das provas operatórias piagetianas e o conceito final dos alunos nas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática), verificamos que os resultados encontrados ratificam nossa hipótese. Visto que, as lacunas no processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas dos alunos autores de bullying podem estar diretamente relacionada com a baixa qualidade nas relações interpessoais no ambiente escolar o qual estão inseridos, uma vez que, como já fora visto, práticas e ações violentas entre os alunos estão fora do âmbito da cooperação, do respeito mútuo, do sentimento de justiça; ou seja, práticas que podem demonstrar lacunas no processo de tomada de consciência e de decisão que se fundamentam em princípios éticos, e, portanto, mais racionais. Fatores que bem observados e analisados, podem demonstrar relações sociais fragilizadas. O que pode denotar que em algum momento do desenvolvimento cognitivo e/ou moral dos alunos essas relações podem ter sido estabelecidas com base na coação moral, a qual leva os indivíduos a permanecerem heterônomos impedindo-os desse modo de conquistarem a moral autônoma como esclarece Piaget (1932). Em estudos recentes, Tognetta et al., (2016), os autores de bullying apresentaram maior desengajamento moral e baixa autoeficácia acadêmica. E quanto à representação que estes fazem de si mesmo, seus valores são baseados em crenças individualistas, logo, não consideram o outro em sua rede de relações. Estudos semelhantes com o mesmo enfoque temático de Barchia e Bussey (2011) associaram baixas crenças com a frequente agressão, e encontraram uma associação ainda mais forte aos níveis mais elevados de desengajamento moral. Almeida, Correia & Marinho (2010); Menesini et al., (2003) mostram que há uma relação entre o desengajamento moral e o papel de agressor e, menor desengajamento moral ao exercer o papel de expectador e de vítima. Desse modo, os desengajamentos morais passam a ser um importante foco de investigação e avaliação destas situações. Para Bandura (1999; 2002) um sujeito se desengajaria moralmente pela sua incapacidade de se descentrar do seu ponto de vista e de se sensibilizar pelo outro, esquivando-se da culpa e da responsabilidade por uma ação ética.

Podemos aferir, portanto, que os resultados encontrados em nossa pesquisa podem denotar que as lacunas presentes no processo de desenvolvimento cognitivo pautadas nas relações morais que contrariam o respeito e falta de consciência sobre as regras, ignoram o princípio da justiça e a construção de personalidades autônomas aptas a cooperarem. Dado que o desenvolvimento cognitivo/afetivo e a experiência de cooperação entre os alunos

aparecem como elementos importantes no desenvolvimento moral, e esta, deve potencializar o desenvolvimento intelectual de crianças e jovens, e assim, promover, por exemplo, uma vida social dinâmica e intensa.

O conjunto desses comportamentos, pautados na agressão, seja física ou verbal, praticados por autores de bullying e as lacunas presentes no processo de construção das estruturas lógicas elementares podem ter alusões no processo de aprendizagem e na relação com o conhecimento de disciplinas específicas como a Matemática e outras disciplinas.

Em resposta ao questionário, os alunos identificados com o perfil de autores de bullying acreditam estar indo mal ou muito mal nos estudos e apresentaram o maior número de disciplinas abaixo da média, a matemática foi a disciplina apontada como sendo a de maior dificuldade e menor aproveitamento no processo de aprendizagem. Língua Portuguesa, foi à segunda disciplina apontada com menor rendimento. Ou seja, alunos com perfil de autores de bullying apresentaram baixa eficácia acadêmica, bem como demonstrou estudo realizado por TOGNETTA (2016 et al.,).

Também foi possível estimar diante dos dados apontados na amostragem que em nenhuma das escolas (A e B), os alunos da referida amostra (23) conseguiram obter êxito sistemático no conjunto das provas do comportamento operatório realizadas. Essa comprovação revela-nos que esses alunos não construíram todas as estruturas cognitivas do pensamento operatório que agrupam os conceitos de “conservação”, “classificação”, “seriação” e “inclusão” abordados na obra de Piaget e Inhelder (1975), ou seja, estruturas lógicas elementares, que estão implícitas na aquisição de todo e qualquer conhecimento. Logo, não tendo construído tais estruturas que constituem o pensamento lógico concreto, os alunos certamente terão dificuldades em compreender outros conceitos que envolvem o raciocínio matemático. Fato que os leva a ter uma relação fragilizada com o próprio processo de aprendizagem que, conseqüentemente, vai se refletir na carência de habilidades e competências presentes na base curricular que contemplam essa disciplina.

Diante dessa relação fragilizada que muitos alunos demonstram em relação ao conhecimento lógico e com seus pares nos perguntamos: quem pode favorecer o desenvolvimento das estruturas cognitivas do pensamento lógico? Quem pode mostrar o caminho para que esses alunos reflitam sobre as relações de conflito de modo que busquem a solução autonomamente para resolvê-los? O leitor, certamente saberá a resposta.

Outro dado interessante a ser considerado no presente trabalho e que exige estudos posteriores por exigir maior complexidade e outros procedimentos de análise e que, no entanto, implica uma reflexão cuidadosa diz respeito ao desempenho geral dessas escolas na

Avaliação Externa “SARESP” (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Essa avaliação nos permite observar que em ambas as escolas, a matemática foi a disciplina em que os alunos tiveram menor rendimento. Devido à relevância dessa temática no ensino público há muito que se investigar uma vez que, nosso apontamento seja de sobremaneira pequeno.

Acreditamos que uma aferição sistemática dos instrumentos de avaliação utilizados em novos estudos poderá, talvez, dar conta de demonstrar que os constructos teóricos presentes na abordagem piagetiana sobre o desenvolvimento das estruturas cognitivas elementares e da moralidade, podem ter ainda, outras implicações para o desenvolvimento, para a aprendizagem e conseqüentemente para o rendimento escolar.

No decorrer da exposição do presente trabalho em seus capítulos, buscamos compreender a importância de olhar para o indivíduo, em especial, os (autores de bullying) no que concerne ao seu desenvolvimento pleno e integral, abarcando fatores inerentes ao desenvolvimento (psicológico e social) dos sujeitos. Buscamos considerar esses fatores na presente tese com vistas a verificar suas implicações para o processo de aprendizagem a partir do contexto das relações interpessoais em que esses alunos se encontravam envolvidos. Porém, acreditamos que há ainda a necessidade de investigações mais profundas sobre as variáveis encontradas, como por exemplo, uma amostra que contemplasse um número maior de sujeitos de maneira que, novas aferições fossem realizadas sobre as hipóteses levantadas.

A partir dos pressupostos teóricos que contemplam a obra de Jean Piaget, e demais autores citados ao longo deste trabalho foi possível observar no contexto de suas obras que o processo do desenvolvimento psicológico humano abrange diversos aspectos inter-relacionados como o (cognitivo, afetivo, social e moral). O estudo isolado desses aspectos, ou sua compreensão superficial, podem comprometer a verdadeira concepção acerca do desenvolvimento humano negando por vezes as necessidades individuais inerentes ao desenvolvimento psicológico de nossas crianças em constante processo de interação e socialização. Compreender esses diferentes aspectos do desenvolvimento psicológico e suas inter-relações é muito importante para que os educadores possam refletir e ajustar melhores práticas pedagógicas de intervenção no combate e enfrentamento ao bullying e redirecionar um novo olhar sobre a aquisição dos conhecimentos socialmente construídos.

Tentamos ao longo dos capítulos, chamar atenção dos leitores, sobre a necessidade de observar a existência de uma relação íntima, entre esses diferentes aspectos do desenvolvimento de crianças adolescentes e a influência mútua entre eles.

No entanto, é preciso que o educador compreenda quais são suas funções diante do processo de desenvolvimento dos alunos e que busque favorecer uma relação baseada no compromisso, na intimidade e na cooperação. Nesse sentido, a educação deve ser entendida como resultado da relação, da participação e aperfeiçoamento de ambos: professor e aluno.

Vimos que para a formação integral dos alunos é essencial que eles tenham a oportunidade de desenvolver a capacidade de criticar e ampliar suas possibilidades criativas. Isso implica a necessidade que a pessoa tem de poder julgar situações de modo autônomo, livre e responsável, formando seu sistema de valores. Essa formação deve ser entendida enquanto resultado da participação em conjunto das diversas disciplinas que visam à formação da pessoa em sua totalidade. Isso pressupõe, entretanto, uma mudança de paradigma no meio educacional em que se faz necessário, uma mudança de postura, para que nós educadores, possamos desenvolver um novo pensar, refletindo constantemente e percebendo o papel crucial que a educação desempenha na vida dos alunos. É imprescindível que saibamos propiciar-lhes as melhores condições para que construam os instrumentos necessários que lhes permitam desempenhar um papel ativo na vida social de modo que possam se tornar cidadãos responsáveis, intelectualmente e moralmente autônomos.

Para que possamos enfrentar o bullying entre nossas crianças e adolescentes, é preciso que as escolas desenvolvam uma postura comprometida com valores humanistas, o que deve se traduzir, entre outros aspectos, no respeito diante das diferenças, ignorando posturas discriminatórias e preconceituosas na sociedade. Contudo, tal tarefa será sempre difícil para aqueles impregnados por uma significativa carga de preconceitos, tão enraizados nos diferentes níveis de ensino que quando transferido para o aluno (a) tolhem o desenvolvimento e sua capacidade.

Muitos estudiosos do Brasil e de outros países têm voltado suas pesquisas para a conscientização, enfrentamento e o combate ao bullying. Vários autores foram mencionados entre eles AVILÉS 2002, 2006, 2008, 2012, 2013; ALMEIDA e DEL BARRIO, 2002; BANDURA 1999, 2002, 2001; ESLEA et al., 2004; FANTE, 2005; HOOVER, 1992; LA TAILLE et., 2009; OLWEUS 1993, 1994, 1997, 1999; ORTEGA 2001, et al., 2012; PLAN 2010; RIGBY, 2005; SEIXAS, 2005; SCHWARTZ, 2000; TOGNETTA et al., 2010, TOGNETTA E LA TAILLE 2008, TOGNETTA E ROSÁRIO, 2012; FISCHER et al., 2012. Verificamos que é preciso que haja nas escolas a constituição de um grupo que coordene e elabore um projeto de prevenção frente ao bullying tendo por base estudos periódicos que oriente a equipe pedagógica e professores no seu enfrentamento.

Ao abordamos o tema bullying nesse trabalho, pudemos ter alguns exemplos sobre algumas estratégias de intervenção para seu enfrentamento que podem ser discutidas e refletidas pelos docentes. Vislumbramos a necessidade que nossas crianças e jovens têm de aprender como se constrói a virtude, a tolerância e o apreço ao outro a fim de que evitemos problemas futuros como a violência instaurada na esfera escolar. Nesse contexto, uma escola mais acolhedora ajudaria seus alunos a se sentirem mais valorizados e respeitados. Para isso, é preciso que os professores aprendam como se pode intervir para que o valor do respeito seja construído no ambiente escolar.

O envolvimento de todos diante do desenvolvimento das práticas morais refletidas e planejadas na esfera educativa poderá auxiliar educadores no combate ao bullying. Porém, o ambiente escolar deve ser o mais seguro possível para que os alunos possam dialogar abertamente sobre os problemas que estão enfrentando e isso inclui dialogar com o que estão sentindo.

Diante do enfrentamento de certos conflitos as regras na escola precisam ser claras, conhecidas e/ou estabelecidas por todos e devem esclarecer todos os procedimentos a serem observados para se evitar a prática de bullying e não deve existir simplesmente em função da autoridade e, sobretudo, as regras devem ser estabelecidas quando houver necessidade. Ao conversar com os alunos autores de bullying de ambas as escolas foi possível constatar que os valores estão invertidos. Não valorizam o princípio de Justiça por falta de sensibilidade moral e por isso, não conseguem respeitar as regras, valorizam a valentia, a intimidação e a intolerância. Conseqüentemente, não conseguem se colocar no lugar do outro.

Recentes pesquisas têm mostrado que os educadores não acreditam na existência do bullying em suas escolas, logo, não há espaço para discussão do problema e sua prevenção. Mas se quisermos que nossos alunos sejam éticos em suas ações é preciso que cuidemos do ambiente em que vivem, é preciso criar espaços para o diálogo e prevenir a ocorrência desse fenômeno que rouba a oportunidade de uma sadia e valiosa interação entre colegas na escola. A essência do bullying infelizmente está na falta de Educação, na prática de ações pedagógicas arbitrarias e sem sentido para os alunos, na formação aligeirada e superficial dos educadores, na falta de ética entre professores e alunos, na carência de ações morais e na intolerância com o outro.

Uma proposta educativa que tenha como base a construção das virtudes, a construção da solidariedade tenderia a sua superação.

É indispensável, porém que os alunos desde muito cedo assumam a condição de protagonistas na definição, por exemplo, dos limites e das orientações valorativas de tal forma

que se sintam parte da instituição educativa e que nesse espaço, seja assegurado suas experiências de pertencimento, cultura e lazer (direitos garantidos pela Constituição Federal, Estatuto da criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Contudo, os professores necessitam de orientação sistemática para compreensão de que pessoas pretendem formar, que aprendam a reconhecer com seus alunos as necessidades cognitivas e também psicológicas como as afetivas e morais de modo que se favoreça a aprendizagem enquanto pessoas em desenvolvimento. Para isso, o educador necessita de formação continuada que o envolva e o ajude a ter uma relação mais afetiva com o aluno, uma vez que, a valorização dos laços afetivos no ambiente escolar é importante tanto para a expressão do aluno, quanto para o controle da violência na escola e, por consequência, na sociedade como um todo. Por certo, é imprescindível combater uma direção escolar omissa que transfere para o professor toda a responsabilidade de enfrentar, tratar e solucionar os problemas dentro da sala de aula, contribuindo, por exemplo, com a perpetuação do fenômeno bullying dentro do espaço educativo.

O bullying pode ser entendido como um balizador para o nível de tolerância da sociedade com relação à violência. Portanto, enquanto a sociedade não estiver preparada para lidar com essa forma de maus-tratos serão mínimas as chances de reduzir outras formas de comportamentos agressivos e destrutivos entre os estudantes.

Observa-se ainda a ausência de políticas públicas planejadas e orientadas que indiquem a necessidade de priorização das ações de prevenção ao bullying nas escolas, objetivando desse modo, a garantia da saúde moral/psíquica e a qualidade da educação. A inexistência dessas políticas indica que inúmeras crianças e adolescentes estão vulneráveis a sofrerem abusos por parte de seus pares.

Outro problema, é o de que, alunos autores e vítimas de bullying não estão recebendo o apoio necessário na escola, uma vez que a negligência ao problema pode causar danos por toda a vida.

Mais um aspecto a ser considerado, diz respeito, por exemplo, a autonomia dos alunos, que não pode ser desenvolvida numa atmosfera de autoritarismo e opressões intelectuais e morais (como vemos frequentemente), pelo contrário, é fundamental para a própria formação, a liberdade de pesquisa e experiência de vida. Esta autonomia só pode ser conquistada no seio da cooperação, que como vimos é fonte de valores construtivos.

Crianças emocionalmente abaladas ou que não passaram por um processo efetivo de construção de valores morais podem não conseguir estabelecer uma boa relação com o objeto de conhecimento. Desse modo, também é necessário que se desenvolvam cognitivamente,

para que possam tomar decisões morais mais ajustadas que visem ao seu bem-estar e o bem-estar da coletividade. A partir de Piaget (1932), vimos que é a energética afetiva que os impulsiona à ação e por isso, é preciso que se criem condições para que se favoreça aprendizagem dos alunos (autores e não autores de bullying) de modo que estes se desenvolvam no domínio da cognição e da moral. Piaget (1932) parte do princípio que nenhuma realidade moral é completamente inata, mas sim que do mesmo modo que o desenvolvimento cognitivo a moralidade também é construída e, sobretudo a partir das relações sociais que a criança estabelece com os adultos e com seus pares.

Destacamos na obra de Piaget as duas etapas do desenvolvimento moral: uma moral heterônoma, baseada em relações sociais de coerção, e uma moral autônoma, baseada em relações sociais de cooperação. As relações quando mantidas sob pressão favorecem a moral heterônoma, cujo respeito é unilateral, ou seja, baseado na desigualdade entre o adulto e a criança, essa relação, conduz ao sentimento do dever e da obrigação. Já na moral autônoma, as relações são baseadas na cooperação entre iguais, essa etapa da moral é construída a partir de uma relação com os companheiros fundamentada no respeito mútuo, que surge do fato, por exemplo, de que os indivíduos se consideram iguais e se respeitam reciprocamente. Nesta etapa, diferente da anterior, se dá o sentimento do bem e de responsabilidade que tende à plena autonomia. As regras, por exemplo, passam a ser obedecidas pelo respeito aos demais e não por obrigação, uma vez que, surgem da elaboração cooperativa e do intercâmbio baseado no diálogo. Uma proposta de trabalho pedagógico que objetive o alcance dessa etapa do domínio moral apontada por Piaget e desenvolvida por outros estudiosos de sua obra pode ser entre os educadores um instrumento valioso no combate à violência entre iguais.

O exame da literatura nos permitiu evidenciar, que, práticas e ações violentas entre os alunos estão fora do âmbito da cooperação, do respeito mútuo, do sentimento de justiça; ou seja, práticas que demonstram lacunas no processo de tomada de consciência e de decisão que se fundamentam em princípios éticos, e, portanto, mais racionais. Fatores que bem observados e analisados, podem demonstrar relações sociais fragilizadas. Fato que pode denotar que em algum momento do desenvolvimento cognitivo e/ou moral dos alunos essas relações podem ter sido estabelecidas com base na coação moral, que leva os indivíduos a continuarem heterônomos impedindo-os, desse modo, de conquistarem a moral autônoma.

Outro fato a ser destacado é que, crianças que apresentam lacunas no processo de construção das estruturas lógicas elementares que inicialmente são construídas na ação, dificilmente chegam ao nível de desenvolvimento moral superior, como a construção de uma moral mais autônoma, pois, segundo a abordagem piagetiana é a ação que precede o juízo

moral. Encontramos diante dessa exposição, cuja compreensão baseou-se na obra de Jean Piaget (1932) algo que destacamos nas hipóteses iniciais do presente trabalho de doutoramento sobre a autoria do bullying e o desenvolvimento cognitivo dos alunos que o praticam. Ou seja, esses sujeitos não foram capazes de construir uma sensibilidade moral apoiada na ação, na coordenação de suas ações, na reflexão, condições essas que dificultam o processo de autorregulação para alcançar níveis de racionalidade e de diálogo que lhes permitissem formar uma consciência moral autônoma.

Sobre o fato de as estruturas lógico-matemáticas inerentes ao nível operatório concreto não terem sido construídas, elas, se apresentam na mente da criança sob a forma de manipulações concretas, materiais ou verbais. Porém, é preciso ter certo cuidado diante dessa compreensão, de modo que as construções dessas estruturas lógicas elementares não se limitem a simples manipulação e exploração de objetos. Situação que demonstra ausência na compreensão da teoria piagetiana.

Piaget (1970, p. 48) traz um alerta.

O matemático não acostumado à psicologia pode, por outro lado, temer em todo exercício concreto um obstáculo a abstração, ao passo que o psicólogo está habituado a distinguir cuidadosamente a abstração a partir dos objetos (fonte de experiência física, estranha à matemática) e a abstração a partir das ações, fonte da dedução e da abstração matemática.

Logo, a abstração realizada a partir dos objetos se refere ao modelo de abstração empírica, e a abstração realizada a partir das coordenações das ações concretas é definida como abstração reflexiva.

Nesse sentido, o que Piaget (1970) tenta-nos deixar claro é que a abstração matemática é de natureza operatória e procede obrigatoriamente por etapas contínuas a partir de operações, as mais concretas, ou seja, na ação sobre os objetos, como vimos no capítulo que discutia o desenvolvimento cognitivo. É preciso não confundir o concreto com a experiência física, que tira os conhecimentos dos objetos e não das ações próprias ao sujeito, nem com as apresentações intuitivas no sentido de figurativas, porque essas operações são extraídas das coordenações de ações e não das configurações perceptivas ou imagéticas. Para elucidar essa questão seguem alguns exemplos, experiência física/abstração empírica: descrever as características de um copo e suas propriedades - ele pode ser grande, pequeno, de plástico ou de vidro; experiência lógico matemática/abstração reflexiva: extraída das ações sobre o objeto: esse copo é mais raso que o outro de aspecto mais alto, porém, em ambos cabe a mesma quantidade de água, pois possuem o mesmo volume.

De posse do embasamento teórico presente nos esclarecimentos de Piaget, ratificamos uma de nossas hipóteses iniciais como o fato de que: quem pratica o bullying, ainda não se desenvolveu completamente na dimensão intelectual (o nível de suas abstrações não alcançou patamares superiores) e, conseqüentemente moral, uma vez que, esses processos se desenvolvem paralelamente.

Nossa hipótese foi legitimada a partir do desempenho apresentado pelos alunos autores de bullying nas provas operatórias que foram criadas por Jean Piaget (conservação, seriação e inclusão). Pudemos constatar que boa parte desses alunos ainda não construíram as estruturas lógicas elementares operatórias que correspondentes à faixa etária em que se encontram (11 anos) demonstrando atrasos no desenvolvimento cognitivo. Dado observado ao verificar que dos 26 alunos que realizaram as 5 (cinco) provas operatórias a média obtida pelos mesmos foi de 3.4. Esses atrasos precisam ser refletidos do ponto de vista do processo de construção do conhecimento.

A observação desses resultados nos faz lembrar uma reflexão de Piaget sobre a importância da utilização do método ativo na aprendizagem escola, refletida há décadas atrás.

O conhecimento não se dá, de maneira alguma como uma cópia figurativa da realidade, a qual consiste sempre de processos operativos que chegam a transformar o real, quer em ações quer em pensamentos, para perceber o mecanismo dessas transformações e assimilar, assim os acontecimentos e os objetos aos sistemas de operações. Esquece-se, por conseguinte, de que a experiência que incide sobre os objetos pode manifestar duas formas, sendo uma lógico-matemática que extrai os conhecimentos não apenas do próprio objeto, mas também das ações como tais que modificam esses objetos. Esquece-se por fim que a experiência física, por sua vez, onde o conhecimento é abstraído dos objetos, consiste em agir sobre estes para transformá-los, para dissociar e fazer variar fatores e não para deles extrair, simplesmente uma cópia figurativa (PIAGET, 1970).

Piaget já enfatizava na obra “Psicologia e Pedagogia, 1970” a importância que deve ser dada à pesquisa pessoal do aluno e faz algumas recomendações ao pedagogo.

- Importa possibilitar ao aluno construir as noções e descobrir por si mesmo as relações e as propriedades matemáticas, em vez de lhe impor um pensamento adulto já acabado;
- No que se refere ao conhecimento lógico matemático é preciso assegurar a aquisição das noções e dos processos operatórios antes de introduzir o formalismo;
- É indispensável proporcionar ao aluno o que for necessário para que inicialmente adquira a experiência dos seres e das relações matemáticas, e possibilitar-lhe a construção do raciocínio dedutivo, aprender a formular os problemas, a pesquisar dados, a explorar e apreciar os resultados e dedicar-se de preferência à investigação heurística dos problemas do que à exposição doutrinária dos teoremas;

- É preciso estudar os erros dos alunos e ver neles um meio de conhecer seu pensamento matemático, dar prioridade à reflexão e ao raciocínio.

Porém, muitos dos problemas pedagógicos que existiam décadas atrás, parecem não ter desaparecido, estão aí, com uma roupagem nova e camuflados em programas de ensino inadequados ao desenvolvimento e a aprendizagem de nossas crianças. Se fossem adequados, a evasão escolar, por exemplo, não seria motivo de preocupação dos representantes do ensino e as políticas de contenção a evasão, não tomariam forma na atual conjuntura que insere a educação de nosso país.

Muitos problemas infelizmente ainda subsistem quanto à eficácia dos meios empregados e, como vimos, ao considerar as coisas apenas pelo ângulo quantitativo, como por exemplo, usar uma avaliação para classificar os alunos em bons ou maus, sem refletir sobre eventuais inadequações de métodos de ensino que desfavorecem a aprendizagem no âmbito das diferentes ciências, nos arriscamos a falsear um resultado, por não tomarmos consciência se os métodos empregados de ensino foram eficazes impedindo-nos de enxergar se os resultados obtidos nas avaliações escolares é uma demonstração falsa ou uma vitória da educação.

Sem deixar aludir, o educador contemporâneo vem enfrentado muitos problemas que são de origem macroestrutural, vão além da relação professor x aluno, e que vêm afetando conseqüentemente seu trabalho e suas relações interpessoais. Esses problemas (macroestruturais) são de diferentes ordens, como problemas políticos, pessoais, sociais, salariais e de formação, que somados, os desmotivam a agir em prol dos seus alunos, são contaminados pelo desânimo numa relação mútua. Não precisamos ir muito longe, enquanto docente e colega de outros docentes, eu vejo como a apatia impera entre os alunos e os professores. Os professores se sentem desvalorizados e os alunos também, estão querendo ficar cada vez mais distantes da sala de aula, seja pela aposentadoria tão esperada, seja pela licença saúde que os conforta em seu desconforto psicológico que posteriormente os levam a desistir da carreira. Nessa via de mão dupla, os alunos estão cada vez mais distantes da escola, pois os modelos e as práticas de ensino vigentes estão bem afastados das reais necessidades dos alunos e da escola que idealizam.

Outra reflexão a ser ponderada diz respeito aos métodos educativos que estão sendo dissipados nas escolas muitas vezes sem reflexão, em especial, das escolas públicas, foco de nossa investigação. O método ativo, na perspectiva construtivista, é mais difícil de ser empregado do que os métodos receptivos correntes, pois, exigem do professor um trabalho diferenciado e dinâmico. Dar lições é menos exaustivo e corresponde a uma tendência muito

mais natural, já que exige menos trabalho, pouca reflexão e pouca investigação, como por exemplo, a necessidade de se compreender os fatores responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos e suas implicações para/na aprendizagem escolar. Ou seja, sem conhecimento suficiente da psicologia da criança, o professor, por conseguinte compreende mal as condutas espontâneas dos alunos e não chega a aproveitar-se do que muitas vezes considera insignificante e simples perda de tempo. Fato que limita ações pedagógicas planejadas que corroborem para a organização das estruturas cognitivas dos alunos e que sobressaiam positivamente no processo de aprendizagem.

Consequentemente, torna-se inevitável a inadequação dessas crianças/alunos quanto aos níveis de desempenho exigidos pela escola e nas avaliações externas. As avaliações externas como exemplo: O SARESP os classificam como vimos em níveis do abaixo do básico ao avançado, esse modelo de avaliação sem a devida reflexão exige novas ponderações. É preciso que nós educadores, gestores edemais agentes envolvidos com a qualidade da educação básica também se autoavaliem: Em que nível está meu desempenho enquanto docente? O que tenho feito para ajudar meus alunos a se desenvolverem no campo cognitivo e moral? Por que meus alunos não conseguem se envolver com os componentes curriculares? Quais habilidades/conhecimentos eu não conquistei em minha carreira/ou que estão presentes no processo de formação (docente) e que podem estar afetando diretamente o desempenho dos meus alunos e ceifando o processo de construção e reelaboração do conhecimento?

Os resultados encontrados nesse estudo corroboram não apenas para direcionarmos nosso olhar para a problemática do bullying nas escolas, observar estratégias de enfrentamento e combate desse tipo de violência nas escolas ou para ratificar a hipótese que fora objeto de reflexão. Esse estudo despertou-nos grande interesse sobre o processo de desenvolvimento dos indivíduos no campo intelectual, afetivo e social dos alunos de uma forma geral, sejam eles autores de bullying ou não.

O presente trabalho despertou uma reflexão que transcende a preocupação de uma pesquisadora em defender sua tese a fim de obter o tão desejado título de doutora e deixar por exigência burocrática o exemplar desse simples e árduo trabalho na biblioteca da Universidade empoeirando ou em buscar corajosamente defender a hipótese levantada nessa pesquisa de modo que fosse possível atender os objetivos formulados. Despertou-me algo mais, a partir de uma reflexão íntima sobre como está a educação em nosso país. Ao longo de minha carreira docente, compartilhada com outros colegas de profissão me questiono: O que será desses meninos e meninas daqui a alguns anos que mal conseguem gerenciar seus

próprios conflitos por estarem inseridos em um ambiente social como a escola que não abre portas para o diálogo, para a reflexão, para o olhar diante do problema do outro ou para suas experiências pessoais, e da aprendizagem, pois ainda existe uma cultura de que é preciso dar conta dos conteúdos escolares e das metas do ensino desprezando o que é vital para que os alunos aprendam a aprender. E ainda, como será a relação desses alunos perante os outros problemas impostos por uma sociedade que embora se discuta a importância da inclusão, baseada nos princípios da equidade e da igualdade, na verdade é altamente excludente, e conta com a exclusão mais perversa, a exclusão branda, que aniquila pouco a pouco as formas de ser, de agir e de pensar, visando atender interesses que transcendem a esfera pedagógica, por estarem no contexto macro dos interesses políticos e ideológicos. Afinal, para que ter cabeças pensantes, para favorecer o processo de tomada de consciência dos alunos, para que desenvolver o espírito livre e crítico se o que o modelo de sociedade econômico e político então vigente, na verdade busca viabilizar que esses alunos sejam massa de manobra ou marionetes que possam atender interesses políticos.

Diante desse processo de exclusão branda, os alunos não precisam ter acesso às demais ciências que os despertem para a reflexão, bastam-lhes conforme pregam os programas de ensino em sua base curricular saber ler, escrever e contar.

No contexto exposto acima, podemos acrescentar - como cobrar de nossos alunos excelente desempenho nas avaliações internas ou externas sem ao menos termos contribuído para que eles construíssem estruturas cognitivas que os auxiliassem, por exemplo, no desenvolvimento da afetividade e da moralidade? Muitos professores se veem cada vez mais pressionados a atingir as metas propostas pelos governantes e gestores do ensino público, cansados com inúmeras cobranças e exigências que visam melhorar o índice de alfabetismo no Brasil. Esses acabam por sua vez, fazendo da educação algo mais pragmático, favorecendo uma formação aligeirada como prevê os programas de ensino, deixando de lado por vezes, questões importantes como criar condições fidedignas para que os alunos se desenvolvam e aprendam.

Desse modo, será que podemos cobrá-las incessantemente para que permaneçam em constante equilíbrio, sem oferecermos condições necessárias para que busquem o balanceamento entre a razão e a emoção, se nós adultos nos vemos com dificuldades em controlar a tirania onipresente da emoção, diante de uma situação que nos perturba? Será que nos desenvolvemos plenamente no domínio da cognição e da moral para exigirmos de nossos alunos relações pautadas no respeito mútuo e na cooperação?

É preciso que busquemos compreender como se constituem os diferentes fatores que compõe o sujeito complexo em toda sua dinamicidade (cognitivo, afetivo, moral, comportamental e intelectual). Utopia ou não, a busca por essa compreensão nos aproximaria de um modelo de educação mais humanista, o qual todos seriam vistos como iguais, e pudessem se desenvolver integralmente, tendo acesso a um modelo de educação que os incluíssem de fato na sociedade.

Que essa inserção ou inclusão ocorra independentemente da casta social, da cor de sua pele, de sua cultura, ou da sua posição política ou ideológica.

Que consigamos nos equilibrar emocionalmente e racionalmente para que assim preservemos o que nos é de mais precioso, a VIDA!

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A.; CORREIA, I.; MARINHO, S. Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying. **Journal of School Violence**, v. 9, n. 1, p. 23-36, 2010.
- ALMEIDA, A.; DEL BARRIO, C. A. A vitimização entre companheiros em contexto escolar. Um novo método narrativo para estudo das representações dos maus-tratos entre pares na pré-adolescência: o Scan Bullying. In: MACHADO, C.; GONÇALVES, R. A. (coord.). **Violência e vítimas de crime: crianças**. Coimbra: Quarteto, 2002. (v.2)
- ASSIS, S G.; MURRIEL, N. S. M. Reflexões sobre a violência e suas Manifestações na Escola. In: ASSIS, S. G. (org.). **Impactos da Violência na escola: Um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; Fiocruz, 2010.
- ASSIS, E.; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. Transformar a educação o nosso desafio, 11/2001. ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES PROEPRE, 18., 2006. **Anais...** Aguas de Lindóias: FE-Unicamp, 2006.
- AVILÉS, J.M.; CASARES, I. M. Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) – Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales. **Anales de Psicología**, v. 21, n. 1, p. 27-41, junio 2005.
- AVILÉS, J. M. **La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria**. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Valladolid, 2002.
- AVILÉS, J. M. **Bullying: El maltrato entre iguales**. Agressores, víctimas y testigos en la escuela. Salamanca: Amarú Ediciones, 2006.
- AVILÉS, J. M. Bullying: Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas (Differences of causal attribution in bullying among participants). **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v. 4, n. 2, p. 136-148, 2008.
- AVILÉS, J. M. Prevención del maltrato entre iguales a través de la educación moral. **IIPSI Revista de Investigaciones Psicológicas**, v. 15, n. 1, p. 17-31, 2012.
- AVILÉS J. M. Analisis psicosocial Del cyberbullying. Claves para uma educación moral (A psychosocial analysis of cyberbullying: Keys to a moral education). **Papeles Del psicólogo**, v. 34, n.1, p. 65-73, 2013.
- AVILÉS J. M. **Bullying: Guia para educadores**. Campinas:Mercado das Letras, 2013.
- BANDURA, A. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. **Personality and Social Psychology Review**, v. 3, n. 3, p. 193-209,1999.
- BANDURA, A. Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. **Journal of Moral Education**, v. 31, n. 2, p. 101-119, 2002.

BANDURA, A.; CAPRARA, G.V.; BARBARANELLI, C.; PASTORELLI, C. Sociocognitive self regulatory mechanisms governing transgressive behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**, v.80, n. 1, p. 125-135, 2001.

BARCHIA, K.; BUSSEY, K. Individual and collective social cognitive influences on peer aggression: Exploring the contribution of aggression efficacy, moral disengagement, and collective efficacy. **Aggressive Behavior**, v. 37, n. 2, p. 107-120, 2011.

BARRIO MARTINEZ, C. D. et al. Outro tipo de maltrato: El abuso de poder entre escolares. **Revista Bienestar y Protección Infantil**, v. 1, n.3, septiembre/diciembre, 2002.

BECKER, F. Texto: Abstração reflexionante e aprendizagem. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/encontro/inscrições.html>> Acesso em 30 nov. 2008.

BOAVIDA, J. Filosofia e processos educativos. **Revista de Pedagogia**, v. 30, n. 3, 1996.

BONETTI, W. L. As políticas públicas educacionais frente ao Bullying nas escolas. In: GISI, M. L. (org). **Bullying nas Escolas: Estratégias de intervenção e formação de professores**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. p. 17-39.

CASTRO, A. D. **Reflexões sobre a didática**: As relações cognitivas entre o ensino e a aprendizagem. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA GENÉTICA, 4., 1996, Águas de Lindóias. **Anais...** Águas de Lindóias:[s.n.], 1996.

COLE, M.; COLE, S. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONOVER, W. J. **Practical Nonparametric Statistics**. 3. ed. Nova York: John Wiley & Sons Inc., 1999.

CONSTANTINI, A. **Bullying**: Como combatê-lo. São Paulo: Itália Nova, 2004.

CRAIG, W.; PEPLER, D. J. **Making a Difference in bullying**. Toronto: York U., 2000. Disponível em: <<http://www.melissainstitute.org/documents/MakingADifference.pdf>>. Acesso em 17 fev. 2015.

ESLEA, M.; MENESINI, E.; MORITA, Y.; O'MOORE, M.; MORA-MERCHÁN, J.A.; PEREIRA, B. Friendship and loneliness among bullies and victims: data from seven countries. **Aggressive Behavior**, v. 30, n. 1, p. 71-83, 2004.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Versus Editora, 2005.

FISHER, H. L.; MOFFITT, T.E.; HOUTS, R.M.; BELSKY, D.W.; ARSENAUTL, L.; CASPI, A. Bullying victimization and risk of self-harm in early adolescence: longitudinal cohort study. **BMJ**, v. 344, n. 2683, 2012.

FISHER, R. A. **Métodos Estatísticos dos Trabalhadores de Pesquisa**. Edinburgh: Oliver and Boyd, 1954.

FONSECA, J. S.; MARTINS, G. A. **Curso de Estatística**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GARCIA, J. A persistente indisciplina nas escolas: Um estudo sobre suas razões. Capítulo 1, In: GARCIA, J. A. et al. **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

GINI, G.; POZZOLI, T.; HYMEL, S. Moral disengagement among children and youth: a meta-analytic review of links to aggressive behavior. **Aggressive Behavior**, n. 40, p. 56-68, 2014.

GISI, M. L. Política de formação de professores e a ocorrência de bullying nas escolas de Educação Básica. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Bullying nas Escolas: estratégias de intervenção e formação de professores**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. p. 39-67.

GUIMARÃES, A. M. **A Dinâmica da Violência Escolar; Conflitos e Ambiguidades**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

HOOVER, J. H.; OLIVER, R.; HAZLER, R. J. Bullying perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. **School Psychology International**, v. 13, n. 1, p. 516-525, 1992.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo. Abril Cultural, 1974.

KOHLBERG, L. **Estadios morales y moralización**. El enfoque cognitivo-evolutivo [Moral stages and moralization. The cognitive-developmental approach]. In E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Eds.), *El mundo social en la mente infantil* [The social world in the child's mind]. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

LA TAILLE, Y. et al (org.). **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. et al (org.). **Crise de Valores ou Valores em crise**. Porto Alegre, Artmed, 2009.

MANN, H.B.; WHITNEY, D.R. On a Test of Whether one of Two Random Variables is Stochastically Larger than the Other. **Annals of Mathematical Statistics**, v. 18, n. 1, p. 50-60, 1947. Disponível em: <[http://projecteuclid.org/download/pdf\\_1/euclid.aoms/1177730491](http://projecteuclid.org/download/pdf_1/euclid.aoms/1177730491)>. Acesso em 15 fev. 2015.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança**. 1976. 173 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1976.

\_\_\_\_\_. (org.). **Provas para diagnóstico do comportamento operatório concreto e formal**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2004.

\_\_\_\_\_. (org.) **Prática pedagógica**. PROEPRE - Fundamentos teóricos II. 2. Edição. Campinas, SP: Book Editora, 2014.

MARTINS, C. A. A. **Entre a Educação e o Desenvolvimento**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 11., 2011, Elviña. **Anais...** La Coruña:Universidade da Coruña, 2011. Disponível em: <[https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7257/4/XI\\_Congreso\\_RAD.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7257/4/XI_Congreso_RAD.pdf)>. Acesso em 15 fev. 2015.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 37-104, 1996.

MENESINI, E.; SANCHEZ, V.; FONZI, A.; ORTEGA, R.; COSTABILE, A.; LO FEUDO, G. Moral emotions and bullying: a cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. **Aggressive Behavior**, v. 29, n. 6, p. 515-530, 2003.

OBERMANN, M. Moral disengagement among bystanders to school bullying. **Journal of School Violence**, v. 10, n. 3, p. 239-257, 2011.

OLWEUS, D. **Bullying at school: what we know and what we can do**. Blackwell: Oxford. 1993.

OLWEUS, D. Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 35, p. 1171-1190, 1994.

OLWEUS, D. Bully/victim problems in school: Knowledge base and an effective intervention program. **Irish Journal of Psychology**, v. 18, n. 2, 170-190, 1997.

OLWEUS, D. Sweden. In: SMITH, P. K. et al. (Eds.). **The nature of school bullying: a cross-national perspective**. London: Routledge, 1999. p. 7-27.

ORTEGA, R.; DEL REY, R.; MORA-MERCHÁN, J. A. Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. [Violence among school children. Concepts and verbal labels the phenomenon of bullying]. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 41, p. 95–113, 2001.

PARRAT, D. S. Alunos, Professores, Escola e Indisciplina: O contexto pós-moderno e as contribuições de Piaget. In: TOGNETTA, L.R. P; VINHA, T. (orgs.). **É possível superar a violência na escola?: Construindo caminhos pela formação moral**. São Paulo: Brasil, 2012. Cap. 8.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1948.

\_\_\_\_\_. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. 387p

\_\_\_\_\_. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense: Universitária, 1970, 182 p

\_\_\_\_\_. **Fazer e Compreender**. Trad. Cristina L. de P. Leite. São Paulo: Melhoramentos; EDUSP, 1978. 186p

\_\_\_\_\_. **O juízo moral na criança**. São Paulo. Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Biologia e conhecimento**: Ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **A equilibração das estruturas cognitivas**: Problema central do desenvolvimento. 2. ed. Rio de Janeiro:Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. **Seis Estudos de Psicologia**. 23. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

\_\_\_\_\_. **A psicologia da criança**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **Gênese das estruturas Lógicas Elementares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PLAN. Pesquisa – Bullying Escolar no Brasil. Relatório final. São Paulo, 2010.

PRODÓCIMO, E. Agressividade na escola: Conhecendo o fenômeno. In: CONGRESSO DE PESQUISAS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO MORAL, 1., 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 2009.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

RIGBY, K. **New perspectives on bullying**. Philadelphia: Kingsley, 2002.

RISTUM, M. Violência na Escola e contra a Escola. In: ASSIS, S. G. (org.). **Impactos da Violência na escola**: Um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, Fiocruz, 2010.

\_\_\_\_\_. Bullying Escolar. In: ASSIS, S. G. (org.). **Impactos da Violência na escola**: Um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, Fiocruz, 2010. Cap. 4.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Matriz de Avaliação processual: anos iniciais; língua portuguesa e matemática**; encarte do professor. São Paulo: SEE, 2016.

\_\_\_\_\_. **SARESP 2013**. São Paulo:FDE, 2014. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2013/#>>. Acesso em 15 fev. 2015.

SAS. **System for Windows** (Statistical Analysis System), versão 9.2. SAS Institute Inc, Cary, NC, USA 2002-2008.

SEIXAS, S. R. Violência escolar. Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. **Análise Psicológica**, v. 2, n. XXIII, p 97-110, 2005.

SCHWARTZ, D. Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 28, n. 2, p. 181–192, 2000.

SMITH, A. **Teoria dos sentimentos morais**. [The theory of moral sentiments]. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SIMANCAS, J. L. G. **Educacion**: libertad y compromiso. Pamplona:Ediciones Universidad de Navarra, 1992.

THE CLUMPANY. A lightweight contest. **Media, Scotish Football, SEVCO, SPFL**, October, 6, 2015. Disponível em: <<https://theclumpany.wordpress.com/2015/10/06/a-lightweight-contest/>> Acesso em 15 fev. 2015.

TOGNETTA, L. R. P. **Violência na escola**: Os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos. Porto Alegre:Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. **A construção da solidariedade e a educação dos sentimentos na escola**: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. **A formação da personalidade ética**: estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. Vencer o Bullying Escolar: O desafio de quem se responsabiliza por educar moralmente. In: TOGNETTA, R. P.; VINHA, T. P. (org.). **É possível superar a violência na escola?**: Construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

\_\_\_\_\_. Bullying na escola: olhar da Psicologia para um problema moral. In: GARCIA, J. et al. **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

TOGNETTA, L. R. P.; BOZZA, T. L. Cyberbullying: um estudo sobre a incidência do desrespeito no ciberespaço e suas relações com as representações que adolescentes têm de si. **Nuances. Estudos sobre Educação da UNESP**, v. 23, n. 24, p. 164-180, 2012.

TOGNETTA, L. R. P.; LA TAILLE, Y. A formação da personalidade ética: representações de si e moral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, p. 181-188, 2009.

TOGNETTA, L.R.P.; MARTINEZ, J.M.A.; ROSÁRIO, P. Bullying, un problema moral: representaciones de si mismo y desconexiones morales. **Revista de Educacion España**, 2016.

TOGNETTA, L. R. P.; ROSÁRIO, P. **Bullying e autorregulação: um estudo sobre o fenômeno à luz da psicologia moral**. 2012. [texto não publicado].

\_\_\_\_\_. Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 56, p. 106-137, 2013.

TOGNETTA, R. P.; VINHA, T. P. **Quando a Escola é Democrática**: Um olhar sobre as práticas das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. **Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas**. Escola, conflitos e violência. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

\_\_\_\_\_. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 449-464. Set./dez. 2010.

TOGNETTA, L. P. et al. Características das relações entre pares e sua relação com o fenômeno bullying. In: GUIMARÃES, Á. M.; PACHECO E ZAN D, D.D. **Caderno de Resumos do I Seminário Violar: Problematicando juventudes na contemporaneidade**. Campinas: FE/UNICAMP, 2010.

TORTELLA, J. C. B. Amigos ou inimigos na escola?: A relação entre pares e o trabalho com a amizade na escola. . In: TOGNETTA, R. P.; VINHA, T. P. (org.). **É possível superar a violência na escola?: Construindo caminhos pela formação moral**. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

TURIEL, E. **The development of social knowledge: Morality and convention**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

TURNER, R. M. **Moral disengagement as a predictor of bullying and aggression: Are there gender differences?** (Tesis doctoral no publicada). Universidadde Nebraska-Lincoln., 2009.

VINHA, T. P. **Os Conflitos Interpessoais na Relação Educativa**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

\_\_\_\_\_. Os conflitos interpessoais na escola. In: GARCIA, J. et al. **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Cap. 3. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

WHITNEY, I.; SMITH, P. K. A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. **Educational Researcher**, v. 35, n. 1, p. 3-25, 1993.

WIKIPÉDIA. **Massacre de Columbine**. 2008. Disponível em:  
<[https://pt.wikipedia.org/wiki/Massacre\\_de\\_Columbine](https://pt.wikipedia.org/wiki/Massacre_de_Columbine)>. Acesso em 13 fev. 2015.

**APÊNDICE A**  
**APROVAÇÃO**  
**COMITÊ DE ÉTICA**

**Título da Pesquisa:** O estado afetivo e emocional dos perpetradores de bullying: Implicações no rendimento escolar

**Pesquisador:** Maria Carolina Ribeiro – novo título: **O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DOS AUTORES DE BULLYING: IMPLICAÇÕES PARA APRENDIZAGEM ESCOLAR**

**Versão:** 2

**CAAE:** 20456413.8.0000.5404

**Submetido em:** 03/10/2013

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação

**Situação:** Aprovado

**Localização atual do Projeto:** Pesquisador Responsável

**Patrocinador Principal:** SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO  
SAO PAULO

**APÊNDICE B**  
**METODOLOGIA ESTATÍSTICA**

## **O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DOS AUTORES DE BULLYING: IMPLICAÇÕES PARA APRENDIZAGEM ESCOLAR**

### **Objetivos**

- Descrever o grupo estudado.
- Descrever e comparar variáveis de interesse entre envolvimento ou não em situações de bullying.
- Descrever as características do perfil psicológico cognitivo dos perpetradores de bullying;
- Descrever os principais fatores responsáveis pelo desenvolvimento psicológico e moral desses alunos;
- Identificar a partir de dados demográficos o que esses alunos (perpetradores) pensam sobre o próprio rendimento escolar; analisar o desempenho desses alunos nas provas operatórias piagetianas e buscar correlações com os conceitos finais nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

### **Metodologia Estatística**

Análise descritiva através de tabelas de frequências para variáveis categóricas e medidas de posição e dispersão para as variáveis numéricas.

Para comparar proporções foi utilizado o teste Qui-quadrado ou teste exato de Fisher, quando necessário.

Para comparação de medidas numéricas entre 3 grupos foi utilizado o teste de Kruskal-Wallis. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi 5%.

## Resultados

Quadro 1 – Análise descritiva geral - dados de identificação.

<i>Idade (anos)</i>						
		<i>Cumulative</i>				
<i>idade</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Frequency</i>			
10	27	21.09	27			
11	90	70.31	117			
12	8	6.25	125			
14	2	1.56	127			
15	1	0.78	128			
-----						
	<i>N</i>	<i>média</i>	<i>desvio padrão</i>	<i>mínimo</i>	<i>mediana</i>	<i>máximo</i>
<i>idade</i>	128	10.9	0.7	10.0	11.0	15.0
<i>sexo</i>						
		<i>Cumulative</i>				
<i>sexo</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Frequency</i>			
<i>f</i>	63	49.22	63			
<i>m</i>	65	50.78	128			
-----						
<i>serie</i>						
		<i>Cumulative</i>				
<i>serie</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Frequency</i>			
5	38	29.69	38			
6	90	70.31	128			
-----						
<i>Com quem mora</i>						
1=pai e mãe / 2= mãe / 3=pai / 4=avós /5=mãe e padrasto / 6=pai e madrasta / 7=outros						
<i>mora</i>						
		<i>Cumulative</i>				
<i>mora</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Frequency</i>			
1	79	61.72	79			
2	28	21.88	107			
3	7	5.47	114			
4	6	4.69	120			
5	6	4.69	126			
7	2	1.56	128			
-----						
<i>Filho único</i>						
		<i>Cumulative</i>				
<i>filhounico</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Frequency</i>			
<i>n</i>	111	86.72	111			
<i>s</i>	17	13.28	128			

*número de irmãos*

<i>irmaos</i>	<i>Cumulative</i>		
	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Frequency</i>
1	32	28.83	32
2	33	29.73	65
3	20	18.02	85
4	12	10.81	97
5	11	9.91	108
6	1	0.90	109
7	2	1.80	111

<i>N</i>	<i>média</i>	<i>desvio padrão</i>	<i>mínimo</i>	<i>mediana</i>	<i>máximo</i>
111	2.5	1.5	1.0	2.0	7.0

**Quadro 2 – Análise descritiva geral – parte A (vitimização).**

*Perpetradores de bullying*

<i>bullying</i>	<i>Cumulative</i>		
	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Frequency</i>
<i>n</i>	60	46.88	60
<i>s</i>	68	53.13	128

**Quadro 3 – Análise descritiva geral – parte B.**

*Você tem bons amigos (amigos verdadeiros na escola)? Quantos?*

<i>partebq1</i>	<i>Cumulative</i>		
	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Frequency</i>
1	4	3.13	4 não, não tenho nenhum amigo
2	25	19.53	29 tenho um amigo
3	29	22.66	58 entre dois e quatro
4	70	54.69	128 cinco ou mais

*Como é a relação com seus colegas de classe?*

<i>partebq2relamigos</i>	<i>Cumulative</i>		
	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Frequency</i>
1	89	69.53	89 boa
2	31	24.22	120 ruim
3	8	6.25	128 péssima

*Alguma vez você se sentiu sozinho no recreio porque seus amigos não quiseram conversar com você?*

	Cumulative			
<i>partebq3sozinho</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Frequency</i>	
1	53	41.41	53	nunca
2	41	32.03	94	uma vez
3	29	22.66	123	algumas vezes
4	5	3.91	128	muitas vezes

*Quando você participa de trabalhos em grupo na escola*

	Cumulative			
<i>partebq4</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Frequency</i>	
1	56	43.75	56	<i>você pode escolher com quem trabalhar</i>
2	27	21.09	83	<i>geralmente é o professor que escolhe as pessoas</i>
3	29	22.66	112	<i>você sempre escolhe as mesmas pessoas</i>
4	6	4.69	118	<i>você é frequentemente um dos últimos a ser escolhido</i>
5	10	7.81	128	<i>é muito raro você ter trabalhos em grupo em sua sala</i>

#### Quadro 4 – Análise descritiva geral – parte C.

*Como você considera que os professores tratam você?*

	Cumulative			
<i>partecq2tratamprof</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Frequency</i>	
1	53	41.41	53	<i>muito bem</i>
2	36	28.13	89	<i>bem</i>
3	37	28.91	126	<i>nem bem, nem mal</i>
4	2	1.56	128	<i>mal</i>

*Em relação aos seus estudos, como você acredita estar?*

	Cumulative			
<i>partecq5desem</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Frequency</i>	
1	26	20.31	26	<i>muito bem</i>
2	67	52.34	93	<i>bem</i>
3	33	25.78	126	<i>mal</i>
4	2	1.56	128	<i>muito mal</i>

*Em qual disciplina suas notas estão abaixo da média?*

	Cumulative		
<i>partecq6</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Frequency</i>

português	28	22.05	128		
<b>matemática</b>	<b>67</b>	<b>52.34</b>	<b>128</b>		
ciências	26	20.31	128		
número de disciplinas abaixo da média					
n	média	dp	mínimo	mediana	máximo
128	1.2	0.9	0.0	1.0	5.0

### Quadro 5 – Análise descritiva e comparações das variáveis entre perpetradores ou não de bullying.

<pre> sexo bullying Frequency/ Percent   Col Pct  n  s   Total -----+-----+-----+ f   37   26   63   28.91   20.31   49.22   61.67   38.24   -----+-----+-----+ m   23   42   65   17.97   32.81   50.78   38.33   61.76   -----+-----+-----+ Total 60 68 128 46.88 53.13 100.00  Valor-p=0.0081 (Qui-quadrado) Houve diferença significativa entre os sexos. Predominância do gênero masculino nos perpetradores. </pre>	<pre> serie bullying Frequency/ Percent   Col Pct  n  s   Total -----+-----+-----+ 5 16   22   38 12.50   17.19   29.69 26.67   32.35   -----+-----+-----+ 6 44   46   90 34.38   35.94   70.31 73.33   67.65   -----+-----+-----+ Total 60 68 128 46.88 53.13 100.00  Valor-p=0.4823 (Qui-quadrado) Não houve diferença significativa entre as séries. </pre>
<pre> mora bullying Frequency   Percent   Col Pct  n  s   Total -----+-----+-----+ pai e mãe 34   45   79 26.56   35.16   61.72 56.67   66.18   -----+-----+-----+ só mãe 15   13   28 11.72   10.16   21.88 25.00   19.12   -----+-----+-----+ outros 11   10   21 8.59   7.81   16.41 18.33   14.71   -----+-----+-----+ Total 60 68 128 46.88 53.13 100.00 </pre>	<pre> filhounico bullying Frequency/ Percent   Col Pct  n  s   Total -----+-----+-----+ n   54   57   111   42.19   44.53   86.72   90.00   83.82   -----+-----+-----+ s   6   11   17   4.69   8.59   13.28   10.00   16.18   -----+-----+-----+ Total 60 68 128 46.88 53.13 100.00  Valor-p=0.3042 (Qui-quadrado) Não houve diferença significativa. </pre>

<p>Valor-p=0.5415 (Qui-quadrado)                  Não houve diferença significativa.</p>	
<p>Você tem bons amigos (amigos verdadeiros na escola)? Quantos?</p> <p>1 não, não tenho nenhum amigo                  2 tenho um amigo                  3 entre dois e quatro                  4 cinco ou mais</p> <p>partebq1 bullying</p> <p>Frequency                   Percent  </p> <p>Col Pct  n  s   Total</p> <p>-----+-----+-----+                  1   0   4   4                    0.00   3.13   3.13                    0.00   5.88  </p> <p>-----+-----+-----+                  2   10   15   25                    7.81   11.72   19.53                    16.67   22.06  </p> <p>-----+-----+-----+                  3   18   11   29                    14.06   8.59   22.66                    30.00   16.18  </p> <p>-----+-----+-----+                  4   32   38   70                    25.00   29.69   54.69                    53.33   55.88  </p> <p>-----+-----+-----+                  Total 60 68 128                  46.88 53.13 100.00</p> <p>Valor-p=0.0815 (Fisher)</p>	<p>Como é a relação com seus colegas de classe?</p> <p>1 boa / 2 ruim / 3 péssima</p> <p>partebq2relamigos bullying</p> <p>Frequency                   Percent  </p> <p>Col Pct  n  s   Total</p> <p>-----+-----+-----+                  1   46   43   89                    35.94   33.59   69.53                    76.67   63.24  </p> <p>-----+-----+-----+                  2   10   21   31                    7.81   16.41   24.22                    16.67   30.88  </p> <p>-----+-----+-----+                  3   4   4   8                    3.13   3.13   6.25                    6.67   5.88  </p> <p>-----+-----+-----+                  Total 60 68 128                  46.88 53.13 100.00</p> <p>Valor-p=0.1685 (Fisher)</p>
<p>Alguma vez você se sentiu sozinho no recreio porque seus amigos não quiseram conversar com você?</p> <p>1 nunca/2 uma vez /3 algumas vezes / 4 muitas vezes</p> <p>partebq3sozinho bullying</p> <p>Frequency                   Percent  </p>	<p>Quando você participa de trabalhos em grupo na escola</p> <p>1 você pode escolher com quem trabalhar / 2 geralmente é o professor que escolhe as pessoas / 3 você sempre escolhe as mesmas pessoas / 4 você é frequentemente um dos últimos a ser escolhido / 5 é muito raro você ter trabalhos em grupo em sua sala</p> <p>partebq4 bullying</p> <p>Frequency                   Percent  </p>

<pre> Col Pct  n    s     Total -----+-----+-----+ 1   24   29   53   18.75   22.66   41.41   40.00   42.65   -----+-----+-----+ 2   23   18   41   17.97   14.06   32.03   38.33   26.47   -----+-----+-----+ 3   10   19   29   7.81   14.84   22.66   16.67   27.94   -----+-----+-----+ 4   3   2   5   2.34   1.56   3.91   5.00   2.94   -----+-----+-----+ Total      60   68  128           46.88 53.13 100.00  Valor-p=0.2889 (Fisher) </pre>	<pre> Col Pct  n    s     Total -----+-----+-----+ 1   28   28   56   21.88   21.88   43.75   46.67   41.18   -----+-----+-----+ 2   13   14   27   10.16   10.94   21.09   21.67   20.59   -----+-----+-----+ 3   12   17   29   9.38   13.28   22.66   20.00   25.00   -----+-----+-----+ 4   2   4   6   1.56   3.13   4.69   3.33   5.88   -----+-----+-----+ 5   5   5   10   3.91   3.91   7.81   8.33   7.35   -----+-----+-----+ Total      60   68  128           46.88 53.13 100.00  Valor-p=0.9150 (Fisher) </pre>
<pre> Como você considera que os professores tratam você? partecq2tratamprof  bullying Frequency   Percent   Col Pct    n    s     Total -----+-----+-----+ muito bem  29   24   53            22.66   18.75   41.41            48.33   35.29   -----+-----+-----+ bem        19   17   36            14.84   13.28   28.13            31.67   25.00   -----+-----+-----+ indif+mal  12   27   39            9.38   21.09   30.47            20.00   39.71   -----+-----+-----+ Total      60   68  128           46.88 53.13 100.00  Valor-p=0.0530 (Qui-quadrado) </pre>	<pre> Em relação aos seus estudos, como você acredita estar? partecq5desem  bullying Frequency   Percent   Col Pct     n    s     Total -----+-----+-----+ muito bem  20   6   26            15.63   4.69   20.31            <b>33.33</b>   8.82   -----+-----+-----+ bem        29   38   67            22.66   29.69   52.34            48.33   55.88   -----+-----+-----+ mal+muito mal  11   24   35            8.59   18.75   27.34            18.33  <b>35.29</b>   -----+-----+-----+ Total      60   68  128           46.88 53.13 100.00  Valor-p=<b>0.0014</b> (Qui-quadrado) Houve diferença significativa, os não perpetradores de bullying acreditam estar muito bem nos estudos e os perpetradores mal ou muito mal. </pre>
<p>Suas notas estão abaixo da média em</p>	<p>Suas notas estão abaixo da média em</p>

<pre> Português? partecq6p  bullying Frequency/ Percent   Col Pct  n     s      Total -----+-----+-----+ n       51    48    99         40.16   37.80   77.95         85.00   71.64   -----+-----+-----+ s        9    19    28          7.09   14.96   22.05         15.00   28.36   -----+-----+-----+ Total    60    67    127           47.24 52.76 100.00  Frequency Missing = 1  Valor-p=0.0699 (Qui-quadrado) </pre>	<pre> matemática? partecq6m  bullying Frequency/ Percent   Col Pct  n     s      Total -----+-----+-----+ n       33    28    61         25.78   21.88   47.66         55.00   41.18   -----+-----+-----+ s       27    40    67         21.09   31.25   52.34         45.00   58.82   -----+-----+-----+ Total    60    68    128           46.88 53.13 100.00  Valor-p=0.1181 (Qui-quadrado) </pre>
<pre> Suas notas estão abaixo da média em ciências? partecq6c  bullying Frequency/ Percent   Col Pct  n     s      Total -----+-----+-----+ n       50    52    102         39.06   40.63   79.69         83.33   76.47   -----+-----+-----+ s       10    16    26          7.81   12.50   20.31         16.67   23.53   -----+-----+-----+ Total    60    68    128           46.88 53.13 100.00  Valor-p=0.3355 (Qui-quadrado) </pre>	
<pre> Idade bullying  N  média  desvio padrão  mínimo  mediana  máximo  valor-p (Mann-Whitney) n          60  10.9    0.8    10.0    11.0    14.0 s          68  10.9    0.7    10.0    11.0    15.0  0.8816 não houve diferença significativa. </pre>	
<pre> Número de disciplinas abaixo da média bullying  N  média  desvio padrão  mínimo  mediana  máximo  valor-p (Mann-Whitney) n          60  1.0    0.8    0.0    1.0    3.0 s          68  1.4    1.0    0.0    1.0    5.0  0.0052 </pre>	

**Houve diferença significativa. Os perpetradores apresentaram número maior de disciplinas abaixo da média**

**Quadro 6 – Análise descritiva e associações entre variáveis de interesse.**

*Em relação aos seus estudos, como você acredita estar?*

Número de disciplinas abaixo da média

```
partecq5_
desem      N   média  desvio padrão  mínimo  mediana  máximo  valor-p(Kruskal-Wallis)
muito bem  26  0.3    0.5            0.0    0.0     1.0
bem        67  1.3    0.8            0.0    1.0     5.0
mal+muito mal 35  1.7    1.1            1.0    1.0     5.0  <0.0001
```

**Diferenças entre muito bem e bem; muito bem e mal+muito mal**

*bullying=não*

```
serie  idade
Frequency|
Percent |
Row Pct |
Col Pct |  10|  11|  12|  14|  15| Total
-----+-----+-----+-----+-----+
  5 |  11 |  5 |  0 |  0 |  0 |  16
    | 18.33 | 8.33 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 26.67
    | 68.75 | 31.25 | 0.00 | 0.00 | 0.00 |
    | 84.62 | 11.90 | 0.00 | 0.00 | . |
-----+-----+-----+-----+
  6 |  2 |  37 |  3 |  2 |  0 |  44
    |  3.33 | 61.67 | 5.00 | 3.33 | 0.00 | 73.33
    |  4.55 | 84.09 | 6.82 | 4.55 | 0.00 |
    | 15.38 | 88.10 | 100.00 | 100.00 | . |
-----+-----+-----+-----+
Total  13  42  3  2  0  60
      21.67 70.00 5.00 3.33 0.00 100.00
```

*bullying=sim*

```
serie  idade
Frequency|
Percent |
Row Pct |
Col Pct |  10|  11|  12|  14|  15| Total
-----+-----+-----+-----+
  5 |  8 |  14 |  0 |  0 |  0 |  22
    | 11.76 | 20.59 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 32.35
    | 36.36 | 63.64 | 0.00 | 0.00 | 0.00 |
    | 57.14 | 29.17 | 0.00 | . | 0.00 |
-----+-----+-----+-----+
  6 |  6 |  34 |  5 |  0 |  1 |  46
    |  8.82 | 50.00 | 7.35 | 0.00 | 1.47 | 67.65
    | 13.04 | 73.91 | 10.87 | 0.00 | 2.17 |
    | 42.86 | 70.83 | 100.00 | . | 100.00 |
-----+-----+-----+-----+
Total  14  48  5  0  1  68
      20.59 70.59 7.35 0.00 1.47 100.00
```

**Bibliografia estatística**

Conover, W.J. (1999). *Practical Nonparametric Statistics*. 3ª ed. John Wiley & Sons Inc. Nova Iorque.

Fonseca, J.S. e Martins, G.A. (1994). *Curso de Estatística*. 5ª ed. Editora Atlas. São Paulo.

**Programa Computacional**

SAS System for Windows (Statistical Analysis System), versão 9.2. SAS Institute Inc, 2002-2008, Cary, NC, USA.

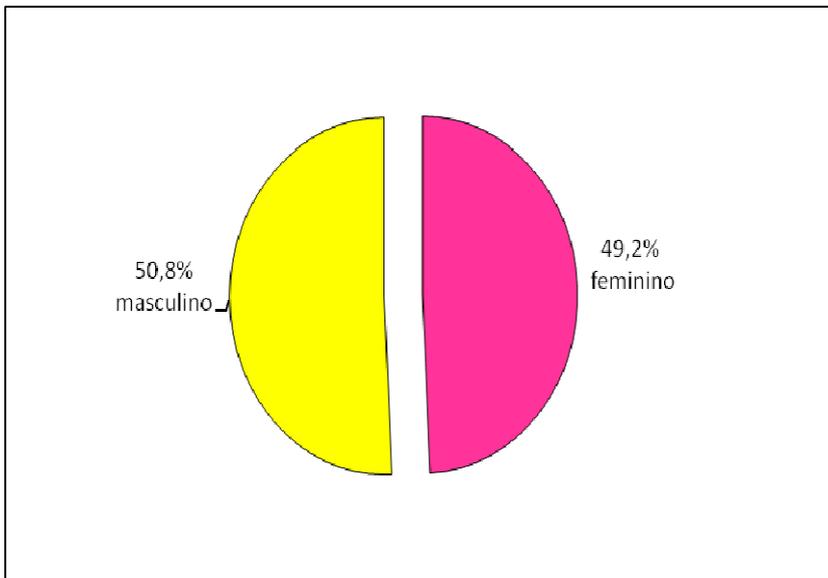
**Envolvimento com o Bullying**

Figura 1 - Distribuição dos alunos em relação ao gênero.

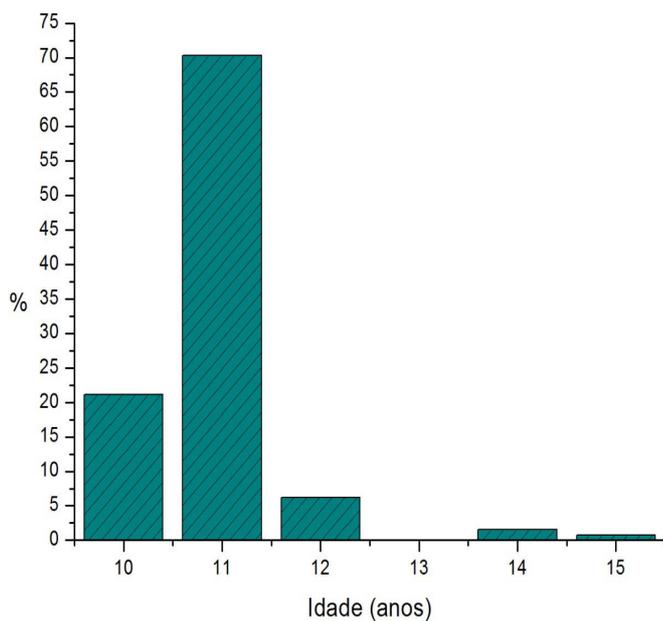


Figura 2 - Distribuição dos alunos de acordo com a idade.

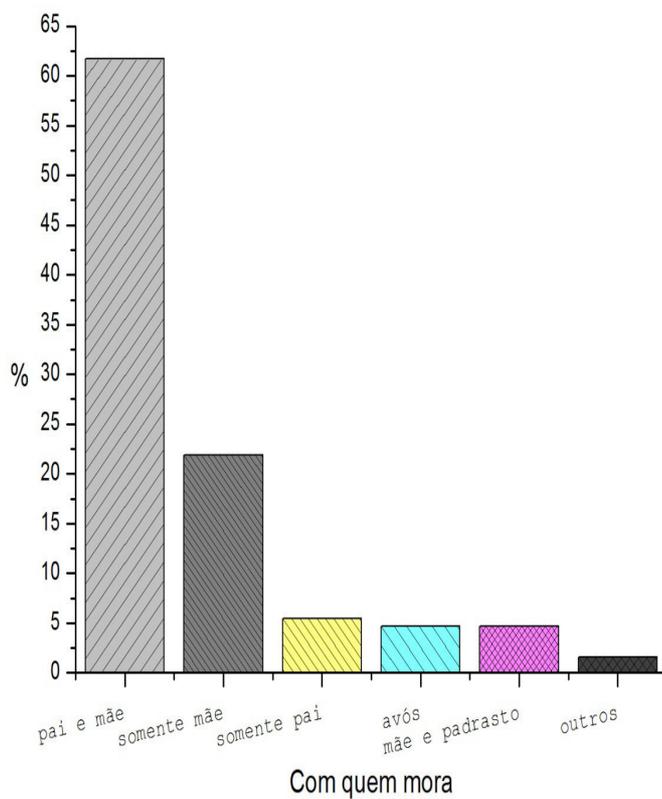


Figura 3 - Distribuição da moradia.

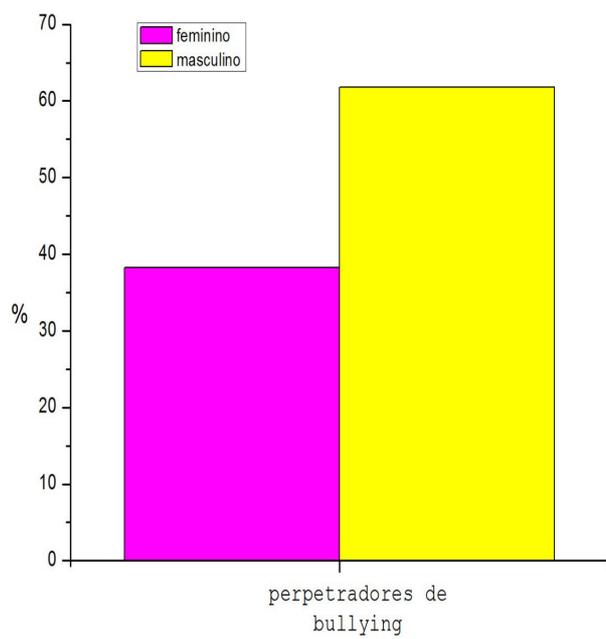


Figura 4 - Distribuição percentual do bullying entre os gêneros.

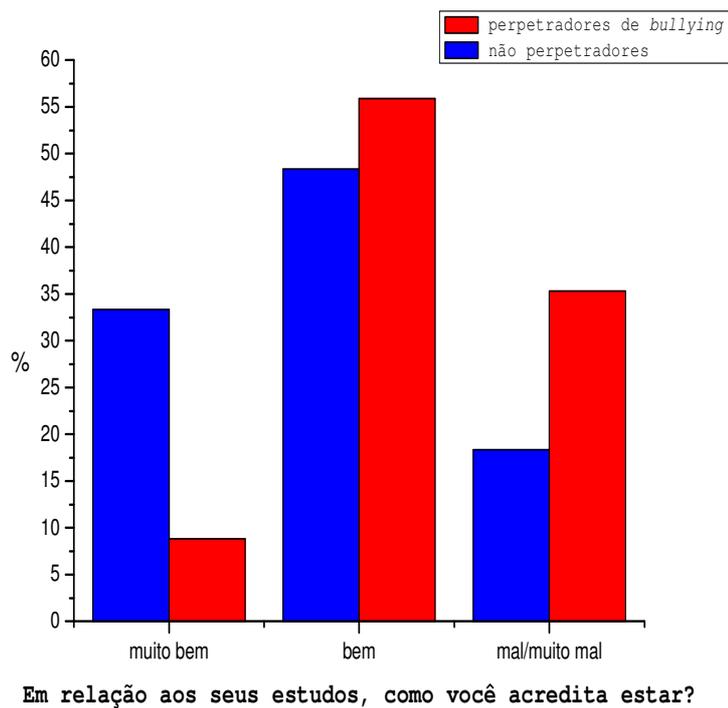


Figura 5 - Distribuição percentual do desempenho entre perpetradores ou não.

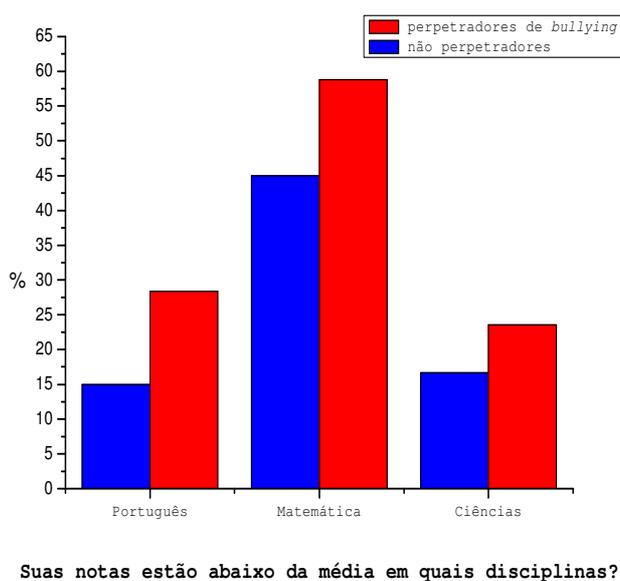


Figura 6 - Distribuição percentual das disciplinas de maior dificuldade entre perpetradores ou não.

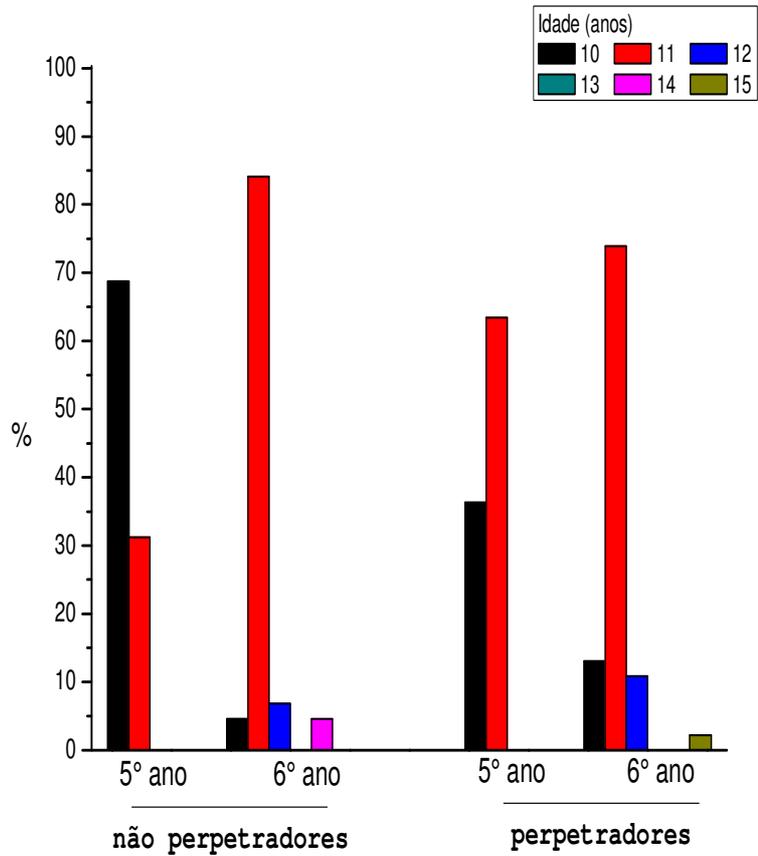


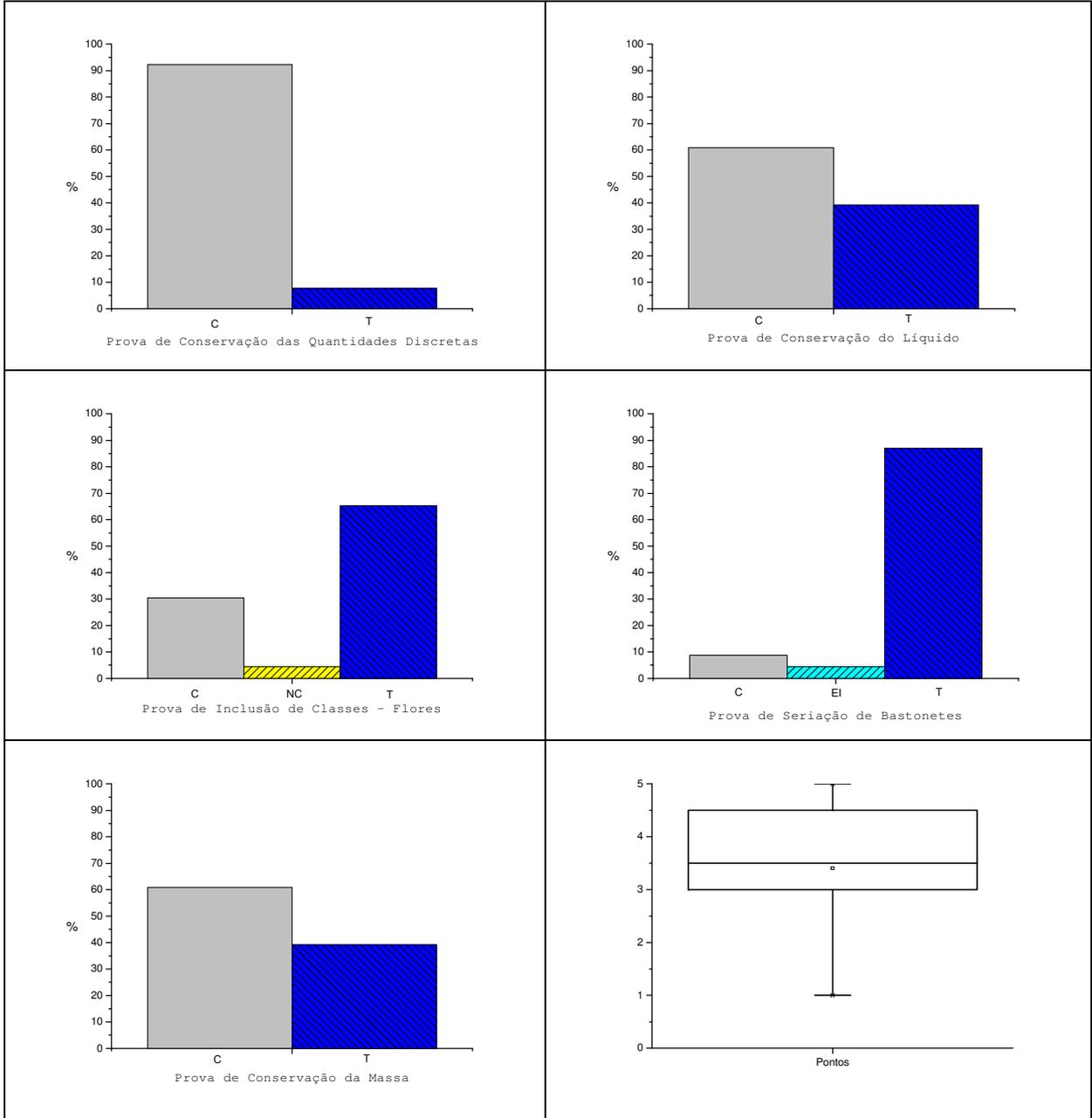
Figura 7 - Distribuição percentual da idade entre as séries de estudo e perpetradores ou não.

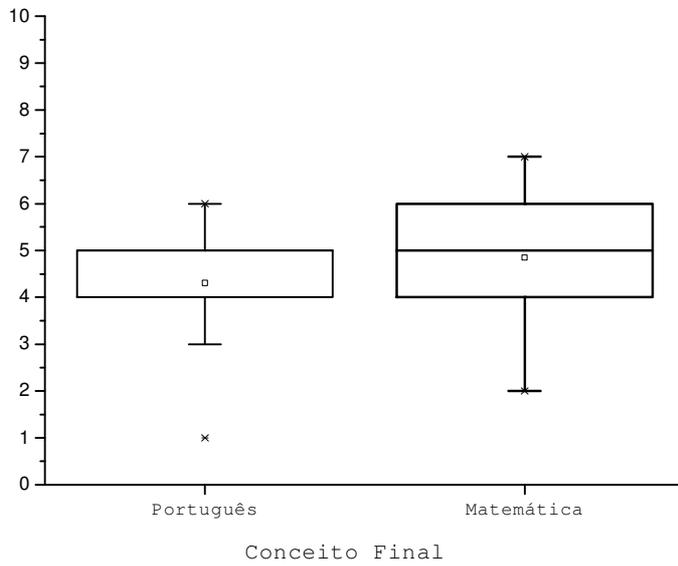
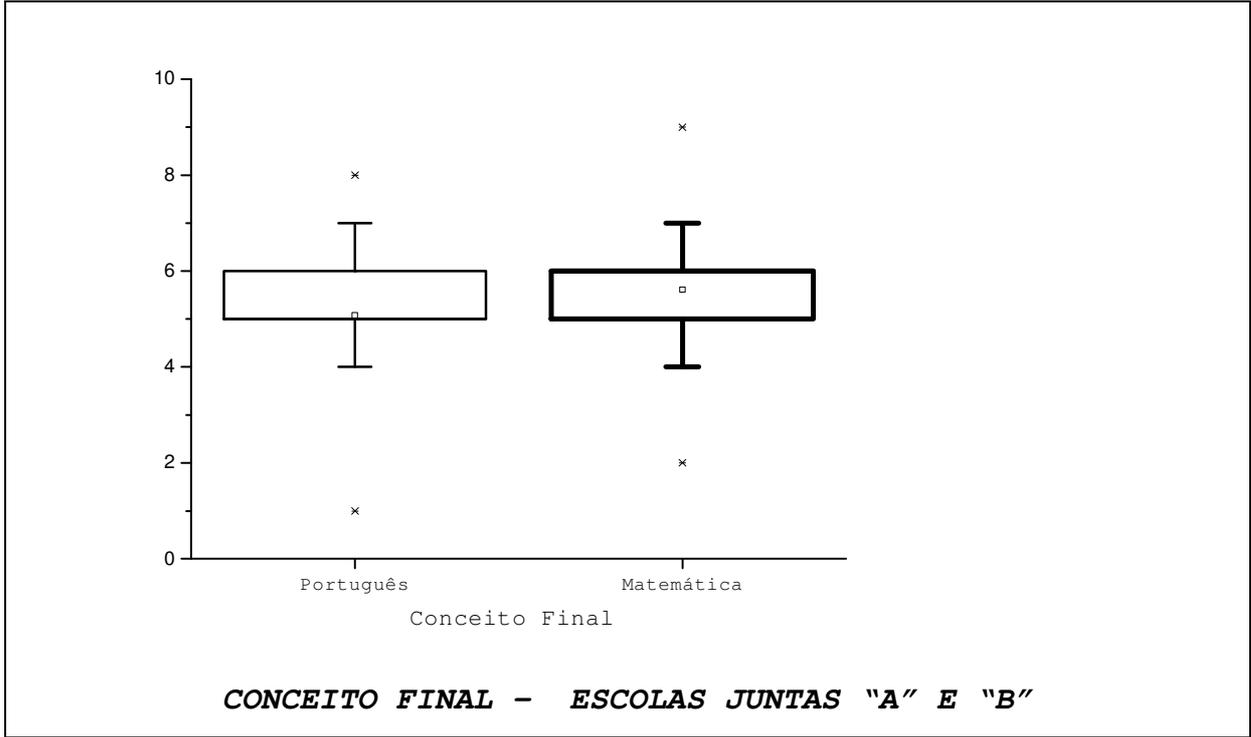
### PROVAS DE DIAGNÓSTICO DO COMPORTAMENTO OPERATÓRIO CONCRETO E CONCEITOS FINAIS

Quadro 1 - Análise descritiva GERAL.

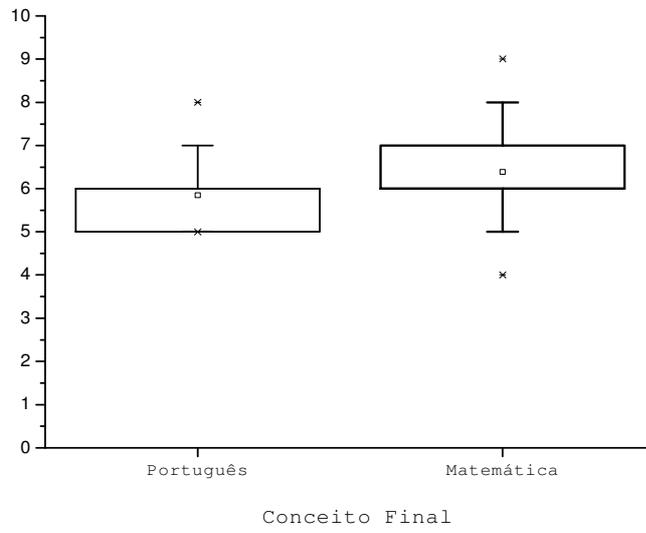
Prova_de_Conservação_das_Quantidades_Discretas			
Prova			
Conservacao			
Quantidades		Cumulative	
Discr	Frequency	Percent	Frequency
-----			
C	24	92.31	24
T	2	7.69	26
-----			
Cumulative			
Provaconservacaoliquido	Frequency	Percent	Frequency
-----			
C	14	60.87	14
T	9	39.13	23
-----			
Frequency Missing = 3			
Prova_de_inclusão_de_classes_flores			
Cumulative			
Provainclusaoclasses	Frequency	Percent	Frequency
-----			
C	7	30.43	7
NC	1	4.35	8
T	15	65.22	23
-----			

Frequency Missing = 3						
Prova_de_seriação_de_bastonetes						
	Cumulative					
Provaseriacaobastonetes	Frequency	Percent	Frequency			
-----						
C	2	8.70	2			
EI	1	4.35	3			
T	20	86.96	23			
Frequency Missing = 3						
Prova_de_conservação_da_massa						
	Cumulative					
Provaconservacaomassa	Frequency	Percent	Frequency			
-----						
C	14	60.87	14			
T	9	39.13	23			
Frequency Missing = 3						
Pontos						
	Cumulative					
Pontos	Frequency	Percent	Frequency			
-----						
1	3	11.54	3			
2	1	3.85	4			
2.5	2	7.69	6			
3	4	15.38	10			
3.5	3	11.54	13			
4	6	23.08	19			
4.5	6	23.08	25			
5	1	3.85	26			
LEGENDA:						
T= Com argumento de identidade (admite a conservação, outras vezes nega.)						
Prova dos bastonetes: T = transição (seriação assistemática)						
NC= não conservação						
EI= ensaios infrutíferos						
PONTUAÇÃO: T (TRANSIÇÃO) = 0,5 e C (CONSERVAÇÃO) = 1,0 < pontuação máxima para cada prova= 5 pontos						
 <b>Conceitos finais</b>						
português						
escola	N	Média	desvio padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
A	13	4.3	1.4	1.0	5.0	6.0
B	13	5.8	0.9	5.0	6.0	8.0
GeralLP	26	5.1	1.4	1.0	5.0	8.0
Matemática						
escola	N	Média	desvio padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
A	13	4.8	1.3	2.0	5.0	7.0
B	13	6.4	1.4	4.0	6.0	9.0
geralM	26	5.6	1.5	2.0	6.0	9.0
<b>DESEMPENHO DOS ALUNOS NAS PROVAS PIAGETIANAS (Escolas Juntas "A" e "B")</b>						





*Distribuição do conceito final para a escola A.*



*Distribuição do conceito final para a escola B.*

**APÊNDICE C**  
**PROTOCOLO PARA APLICAÇÃO**  
**DAS PROVAS DO**  
**COMPORTAMENTO OPERATÓRIO**  
**CONCRETO**

## CONSERVAÇÃO DAS QUANTIDADES DISCRETAS

(FICHAS)

CONSERVAÇÃO DO LÍQUIDO

CONSERVAÇÃO DA MASSA

INCLUSÃO DE CLASSES (FLORES)

SERIAÇÃO (BASTONETES)

### Aplicação das Provas Piagetianas

#### 1- Provas de conservação

- Fichas
- Líquido
- Massa

#### 2- Prova de Inclusão de classes

- Flores

#### 3- Prova de seriação

- Bastonetes

#### 1-Prova de conservação (fichas)

Material: 12 fichas **vermelhas** e 12 fichas **azuis**.

Procedimento:

Disponibilizar sobre a mesa oito fichas azuis, alinhando-as, e pedir à criança que faça outra fileira igual com as fichas vermelhas, dizendo:

“ponha o mesmo tanto (a mesma quantidade) de suas fichas, como fiz com as azuis, nem mais nem menos.”

Anotar o desempenho da criança.

Depois acrescentar as seguintes questões:

Você tem certeza que estas duas fileiras têm o mesmo tanto de fichas? Tem a mesma quantidade de fichas vermelhas e azuis? Por quê?

Se eu fizer uma pilha com as fichas azuis e você fizer uma pilha com as fichas vermelhas, qual das duas ficará mais alta? Como você sabe disso?

Fazer uma modificação na disposição das fichas de uma das fileiras, espaçando-as de modo que uma fique mais comprida do que a outra e perguntar: tem o mesmo tanto de fichas azuis e vermelhas? Onde tem mais? Como é que você sabe?

Qualquer que seja a resposta da criança (conservação ou não conservação), dizer: outro dia uma criança como você me disse que nessas duas fileiras tinha a mesma quantidade de fichas, o que você pensa disso?

Fazer um círculo com as fichas azuis e pedir à criança que faça a mesma coisa com as fichas vermelhas, não colocando nem mais e nem menos. Anotar o desempenho da criança e perguntar: você tem certeza que estão iguais? Há o mesmo tanto de fichas vermelhas e azuis?

Diagnóstico:

C = possui noção de conservação

N = não possui noção de conservação

T = está em estágio de transição

---

### Prova de Conservação do líquido

Material:

2 copos idênticos; (a) (a<sup>1</sup>)

1 copo estreito e mais alto; (b)

1 copo largo e mais baixo (c)

Procedimento:

Vou colocar água nestes dois copos (a e a<sup>1</sup>). Quando eles estiverem com a mesma quantidade (ou mesmo tanto) de água você me avisa. Colocar água mais ou menos até a metade dos copos e perguntar:

Estão iguais? Tem a mesma quantidade de água nos dois copos? Você tem certeza? Por quê?

Se você tomar água deste copo (a) e eu tomar água deste copo (b), qual de nós dois vai tomar mais água? Por quê?

Transvasar a água de a para b e perguntar: e agora onde tem mais água? Por quê? Como você sabe disso?

**Contra-argumentação: se a criança demonstrar que não possui a noção de conservação, dizer:** outro dia estaca brincando com uma criança que tem a sua idade e ela me disse que nestes 2 copos tem a mesma quantidade de água porque não pôs e nem tirou. Você acha que aquela criança estava certa ou errada? Por quê?

**Se a criança demonstrar que possui noção de conservação dizer:** outro dia eu fiz esta brincadeira com uma criança que tem a sua idade e ela me disse que neste copo (b) havia mais água, porque nele a água estava mais alta. O que você acha dessa criança, ela estava certa ou errada? Por quê?

Transvasar a água de a para c e perguntar: e agora, onde tem mais água? Por quê? Como você sabe disso?

Diagnóstico:

C = possui noção de conservação

N = não possui noção de conservação

T = está em estágio de transição

---

### Prova de Conservação da Massa

Material:

Massa de modelar (cores diferentes)

Procedimento:

Apresentar á criança duas bolinhas de massa idênticas e perguntar: estas duas bolinhas são iguais? Elas têm a mesma quantidade (ou mesmo tanto) de massa? Você tem certeza?

Se eu der esta bolinha para você e ficar com esta para mim, qual de nós ganha a bola que tem mais massa? Por quê?

**Se a criança responder que uma vai ganhar uma bola maior que a outra, perguntar:** então elas não são iguais?

Transformar uma das bolinhas em rolinho ou salsicha, colocando-a horizontalmente na mesa, perguntar: e agora, onde tem mais massa? Por quê? Como você sabe disso?

**Contra-argumentação:** se a criança tiver respostas de não conservação, dizer: mas será que aqui tem mais massa? Esta está fininha, uma criança da sua idade me disse que nos dois tem a mesma quantidade de massa, porque não se pôs e nem tirou. O que você acha? Esta criança está certa ou não.

Se a criança der resposta de conservação contra-argumentar: transformar a bolinha em rolinho colocando-o verticalmente sobre a mesa e então perguntar: e agora, onde tem mais massa?

Dividir uma das bolinhas em quatro ou cinco pedacinhos iguais fazendo com eles bolinhas menores, e perguntar: e agora, onde tem mais massa, esta bola grande ou em todas estas juntas?

Diagnóstico:

C = possui noção de conservação

N = não possui noção de conservação

T = está em estágio de transição

## 2 - Prova de Inclusão de classes (Flores)

Material:

7 flores de plástico ou natural (5 rosas e 2 margaridas)

Procedimento:

Apresentar as sete flores perguntando: o que é tudo isto?

Pegar uma flor de cada vez e perguntar: o que é isto? Se a criança responder que é uma flor, perguntar: qual o nome dela?

Colocar sobre a mesa três rosas e uma margarida e perguntar: aqui na mesa tem mais rosas ou mais flores? Por quê? Como você sabe disso?

Diagnóstico:

Co = possui noção de classificação operatória

Nco = não possui noção de classificação operatória

T = transição

## 3- Prova de seriação (bastonetes)

Material:

10 bastonetes colocados numa prancha

Procedimento:

Apresentar os bastonetes dizendo: estes pauzinhos chamam-se bastonetes. Você vai pegar estes bastonetes e fazer com eles uma bonita escada ou fileira colocando os bastonetes bem em ordem um ao lado do outro.

Observar e anotar como a criança escolhe os bastonetes. Se a criança fizer uma escada sem base sugerir: você poderia fazer uma escada mais bonita? Anotar o desempenho da criança.

- Nenhum ensaio de seriação.
- Pequenas séries
- Tentativa de seriação
- Êxito sistemático.

Apresentar à criança a série de bastonetes colocados numa prancha e dizer: vou tirar a prancha para mim, agora você vai me dar os bastonetes um após o outro e eu vou colocá-los na ordem em que você me der. Você deverá encontrar um meio de entregá-los na ordem para que a minha escada junto com a sua fique bem bonita e na ordem. Anotar o desempenho da criança.

- Nenhum ensaio
- Ensaios infrutíferos
- Êxito parcial
- Êxito por intercalação

Diagnóstico:

So = Possui noção de seriação operatória

Nso = Não possui noção de seriação operatória

T = está em estágio de transição



# **APÊNDICE D**

## **(MODELO TCLE)**

**ALUNOS/FAMILIARES E DIRETORES**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA CRIANÇAS, ADOLESCENTES E MEMBROS DE SUAS FAMÍLIAS.**

*Projeto de pesquisa de doutorado*

*Pesquisadora responsável: Maria Carolina Ribeiro*

*Nome completo do entrevistado: \_\_\_\_\_*

*Idade: \_\_\_\_\_*

*Endereço: \_\_\_\_\_*

*Rg: \_\_\_\_\_*

*Nome do Responsável legal pelo entrevistado:*

*Endereço: \_\_\_\_\_*

*Grau de parentesco: \_\_\_\_\_*

*Rg: \_\_\_\_\_*

*Você é convidado a participar desta pesquisa. O objetivo principal da pesquisa é investigar como se encontra o estado afetivo e emocional das crianças que se envolvem em conflitos na escola e suas principais implicações no desempenho escolar.*

*Para atingir o objetivo da pesquisa pretendo investigar crianças e pré-adolescentes da referida Escola Estadual em que seu filho (a) se encontra matriculado (a).*

*As entrevistas devem oferecer informações para a elaboração de um trabalho que possa orientar professores, especialistas na área da educação a buscar minimizar um tipo violência que tem ocorre nas escolas brasileiras: O bullying.*

*Sua identidade com participante da pesquisa será resguardada, não sendo declarada nas conclusões ou publicações do trabalho. Na elaboração da tese serão utilizados nomes fictícios, ou seja, será utilizado um nome diferente do seu.*

*Você será esclarecido antes, durante e após a realização da pesquisa. Você pode desistir do protocolo de pesquisa a qualquer momento, se assim desejar, sem que haja qualquer prejuízo no atendimento integral de suas necessidades na Instituição a qual estuda. Você poderá tirar suas dúvidas em qualquer momento em relação a pesquisa.*

*Vou apresentar para você quatro situações em quadrinhos com desenhos estilo “Mangá” e você ficará a vontade para conversarmos sobre qual situação você mais se identificou.*

*Caso você precise, poderemos agendar um horário de atendimento psicológico, para receber atenção especial neste período de entrevistas.*

*Não haverá nenhuma despesa para você como participante da pesquisa.*

*Serão assinadas duas cópias deste termo, uma cópia será entregue a você e outra ficará com a pesquisadora.*

*Em Campinas: (019) 981307847*

*E-mail: [mariacarolinaribeiro19@gmail.com](mailto:mariacarolinaribeiro19@gmail.com)*

Telefone e e-mail da secretaria do comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamação dos participantes e responsáveis:

(019) 3524-1911

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

Assinatura do pesquisador responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do entrevistado: \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável pelo entrevistado: \_\_\_\_\_

Sumaré, data \_\_\_\_\_

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA DIRETORES DAS ESCOLAS**

Projeto de pesquisa de doutorado

Pesquisadora responsável: Maria Carolina Ribeiro

Nome completo do entrevistado: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Rg: \_\_\_\_\_

Nome do Responsável legal pelo entrevistado:

Endereço: \_\_\_\_\_

Grau de parentesco: \_\_\_\_\_

Rg: \_\_\_\_\_

Venho através deste termo, solicitar sua autorização para a realização do projeto de Pesquisa intitulado: *O Estado afetivo e emocional dos Perpetradores de Bullying: Implicações no Desempenho Escolar*. O objetivo principal da pesquisa é investigar como se encontra o estado afetivo e emocional das crianças que se envolvem em conflitos na escola e suas principais implicações no desempenho escolar das disciplinas cursadas.

Para atingir o objetivo da pesquisa pretendo investigar crianças e pré-adolescentes da referida Escola Estadual, pertencente a Diretoria de Ensino de Sumaré, a qual tenho vínculo como bolsista do Programa Bolsa Doutorado da Secretaria Estadual da Educação.

As entrevistas devem oferecer informações para a elaboração de um trabalho que possa orientar professores, especialistas na área da educação a buscar minimizar um tipo violência que tem ocorre nas escolas brasileiras: O bullying.

A identidade dos alunos participantes da pesquisa será resguardada, não sendo declarada nas conclusões ou publicações do trabalho. Na elaboração da tese os nomes dos alunos envolvidos serão fictícios. Para que assim seja garantido a preservação de sua identidade.

Você será esclarecido antes, durante e após a realização da pesquisa e ainda, tirar suas dúvidas em qualquer momento em relação à pesquisa.

Vou apresentar para os alunos quatro situações em quadrinhos com desenhos estilo "Mangá" e estes, serão solicitados a ficar a vontade para conversar sobre qual situação mais se identificaram. Será aplicado aos

*alunos do 5. e do 6. ano um questionário com questões abertas e fechadas. As informações coletadas farão parte do desenvolvimento da tese de doutoramento mantendo sigilo sobre os dados e identificação dos sujeitos.*

*Não haverá nenhuma despesa para a escola, ou para os participantes da pesquisa.*

*Serão assinadas duas cópias deste termo, uma cópia será entregue a você e outra ficará com a pesquisadora.*

*A pesquisadora assume o compromisso de realizar a devolutiva das conclusões da presente pesquisa para os educadores dessa escola.*

*Em Campinas: (019) 981307847*

*E-mail: mariacarolinaribeiro19@gmail.com*

*Telefone e e-mail da secretaria do comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamação dos participantes e responsáveis:*

*(019) 3524-1911*

*E-mail: cep@fcm.unicamp.br*

*Assinatura do pesquisador responsável: \_\_\_\_\_*

*Assinatura do (a) diretor (a) da escola: \_\_\_\_\_*

*Sumaré, data \_\_\_\_\_*

## **APÊNDICE E**

# **QUESTIONÁRIO (ADAPTADO PELA PESQUISADORA)**

Caro aluno,

O questionário a seguir permite que você responda de acordo com o que pensa e vivencia de fato. Ele é um questionário **secreto e individual**, por isso lhe pedimos que o responda com sinceridade e dizendo exatamente o que você pensa ou sente. Para isso, assinale com um (X) as questões de alternativas e escreva com sinceridade as questões escritas. Este questionário não é um teste nem um exame e por isso, todas as respostas serão corretas. O importante é saber de fato o que acontece na vida dos estudantes.

Agradecemos muito sua colaboração!

### IDENTIFICAÇÃO

1. Idade: \_\_\_\_\_
2. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino
3. Nome \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_
4. Escola: \_\_\_\_\_
5. Com quem mora? \_\_\_\_\_
6. Sou: ( ) filho único ( ) tenho irmãos. Quantos? \_\_\_\_\_

### Parte A (identificação das agressões)

1- Você já agrediu, zoou, maltratou, humilhou ou ameaçou algum colega?

- ( ) sim ( ) não

2- Se respondeu que "SIM", com que frequência isso aconteceu?

- ( ) todo dia  
 ( ) duas ou mais vezes na semana  
 ( ) uma ou duas vezes por semana  
 ( ) uma vez só pra me vingar  
 ( ) mais de 10 vezes por semana

3- Quem você ofendeu, maltratou, apelidou, difamou, zombou, ameaçou ou intimidou:

- ( ) colegas da escola  
 ( ) pessoas fora da escola

4- Você contou para alguém sobre essas atitudes?

- ( ) sim ( ) não

5- Se você assinalou que SIM, para quem contou?

- colega(s) da classe
- pai
- mãe
- outros parentes
- professores
- especialistas da escola (coordenador, diretor, orientador, monitor, etc)
- outros. Quem? \_\_\_\_\_

Qual foi o resultado?

\_\_\_\_\_

6- Assinale as alternativas abaixo que melhor explicam como você se sentiu quando você maltratou, apelidou ou zombou de alguém e explique por quê.

- satisfeito (a)
- poderoso (a)
- aliviado (a)
- vingado (a)
- indiferente
- com a sensação de ter feito justiça
- arrependido (a)
- envergonhado (a)
- com pena de quem eu maltratei
- outro sentimento. Qual? \_\_\_\_\_

Por quê? \_\_\_\_\_

7- O que você pensa dos/as meninos/as que intimidam ou maltratam os/as outros/as?

- Você compreende que o façam com alguns/as companheiros/as
- Parece que isso é muito mau
- É normal que aconteça entre colegas
- Fazem muito bem, têm seus motivos
- Nada, você se afasta do problema.

**PARTE B (relação com os pares)**

1- Você tem bons amigos (amigos ou amigas verdadeiros na escola)? Quantos?

- Não. Não tenho nenhum amigo.
- Tenho um amigo.
- Entre dois a quatro
- Mais de cinco amigos.

2- Alguma vez você se sentiu sozinho(a) no recreio porque seus amigos não quiseram conversar com você?

- Nunca.
- Uma vez.
- Algumas vezes.
- Muitas vezes.

3-- Quando você participa de trabalhos em grupo na escola:

- você pode escolher com quem trabalhar
- geralmente é o professor quem escolhe as pessoas que ficarão juntas
- você sempre escolhe as mesmas pessoas para compor seu grupo
- você é frequentemente, um dos últimos a ser escolhido para compor um grupo
- é muito raro você ter trabalhos em grupo em sua sala de aula

**PARTE C (relação com os professores e com a equipe escolar)**

1- Para você, quais são as formas de maus-tratos que acontecem na sua escola? **(pode marcar mais de uma resposta).**

- Os professores colocam apelidos.
- Os professores gritam com os alunos e às vezes mandam para a diretoria.
- Os professores ameaçam chamar os pais dos alunos para resolver um problema de brigas.
- Os funcionários da escola gritam com os alunos.
- Os professores colocam para fora aqueles que “bagunçam”
- Os professores ameaçam tirar nota de quem se envolve em brigas.

Outros:

---



---

2- Como você considera que os professores tratam você?

- ( ) Muito bem  
 ( ) Bem  
 ( ) Nem bem, nem mal.  
 ( ) Mal  
 ( ) Muito mal

3- Quando os adultos na escola tomam conhecimento sobre os insultos, agressões, assédios, ameaças, apelidos pejorativos, difamações, maus-tratos ou intimidações feitas entre os alunos eles tentam resolver esse problema?

- ( ) sim ( ) não ( ) algumas vezes

4- Se você respondeu que "SIM" ou "ALGUMAS VEZES", como, em geral, esses adultos tentaram resolver esse problema?

---



---

#### **PARTE D (relação com o próprio desempenho escolar/EFICÁCIA ACADÊMICA.**

1) Em qual **disciplina** você tem mais dificuldade. Escolha uma opção.

- ( ) Português ( ) Matemática ( ) Ciências ( ) História ( ) Geografia ( ) Arte ( ) Educação Física

2- Em relação a seus estudos, como você acredita estar:

- ( ) muito bem ( ) bem ( ) mal ( ) está muito mal

#### **PARTE E (relação com os familiares)**

1) Como é a relação com seus pais?

- ( ) boa ( ) ruim ( ) péssima

2) Quando está triste ou alegre você costuma conversar com quem?

- ( ) pai ( ) mãe ( ) amigos ( ) professores ( ) outros

# MEMORIAL

*Todo mundo ama um dia todo mundo chora,  
Um dia a gente chega, no outro vai embora  
Cada um de nós compõe a sua história  
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz  
De ser feliz. (Almir Sater)*

### A vida é um eterno aprendizado

*Aprendi que você só se torna realmente livre, quando passa a tomar consciência de tudo àquilo que lhe aprisiona.*

Maria Carolina Ribeiro



*Ando devagar porque já tive pressa  
E levo esse sorriso porque já chorei demais  
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe?  
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei  
Nada sei. (Almir Sater)*

Mariazinha, uma pequena menina morava em um bairro de origem humilde, numa cidadezinha do interior do Estado de São Paulo.

Vivia numa casa simples e com poucos recursos necessários a sobrevivência de qualquer ser humano. Às vezes, faltava água, às vezes faltava comida, energia e até mesmo gás.

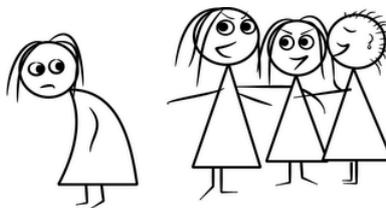


Sua família não era numerosa, composta por sua mãe e uma irmã gêmea.

Na escola pública em que estudava, ela e sua irmã não possuíam muitos amigos. No recreio, eram alvo de chacotas. O motivo da zombaria era o fato de sua mãe ser doente (mental).



As crianças que “pegavam” Mariazinha e sua irmã “pra Cristo” as apelidaram de: “filhas da louca”, “pobrezinhas”, “CDFs”, e “tigelinhas”. Esses apelidos as acompanharam até o final do ensino fundamental.



Infelizmente, ambas tiveram de certo modo sua infância ceifada pelo fato de não poderem ter tido voz para se libertar do medo que tinham de existir.

Ir à escola causava-lhes muita angústia e tristeza, preferiam adiar esse momento que deveria ser prazeroso (para que esses sentimentos não fossem ainda mais petrificados em suas almas infantis).



Essas meninas, em sua tenra infância tiveram que assumir atribuições que caberiam a um adulto. As irmãs precisaram se virar como podiam para cuidar da mãe doente e começaram a trabalhar muito cedo.

Mariazinha ganhava (às vezes) um “troquinho” limpando a casa da vizinha ou fazendo “bicos” de babá. Embora, fosse uma pequena criança, cuidando de outra criança, já parecia um adulto em miniatura (ao ter de assumir um grande fardo de responsabilidades).



Mariazinha passou a ser pai e mãe de sua irmã gêmea (talvez, por uma questão de sobrevivência e necessidade, ou, pelo fato de ser um minuto mais velha). Com apenas 10 anos já havia passado pelos mais conhecidos hospitais psiquiátricos, para internar sua própria mãe, que sofria de esquizofrenia.



Os colegas de sala de aula as repudiavam por ter uma mãe com problema mental; e as ignoravam constantemente. Esse fato se estendia no horário de intervalo e muitas vezes na saída da escola. As risadas, os deboches eram demasiadamente frequentes. Não demorou muito para que as agressões verbais fossem acompanhadas pelas físicas.



k7074823 fotosearch.com.br

Mariazinha, por não ser a menina mais popular da escola, passou a se dedicar aos estudos. Uma espécie de refúgio de tudo aquilo que a atormentava. Então, outros apelidos vieram: “Nerd”, “CDF”, entre outros.

As meninas ditas populares da escola evitavam fazer seus trabalhos escolares com as gêmeas. Assim, também era nas aulas de Educação Física e Arte. Quando a professora pedia para realizar alguma atividade em grupo, eram unânimes, todos se afastavam. A impressão que pairava era a de que as irmãs tinham uma doença contagiosa, ou que representavam perigo para aqueles que estavam ali.



k2445177 fotosearch.com.br

As gêmeas iam para a escola sempre com os mesmos calçados, que por sua vez, já mostravam os sinais do tempo e do uso constante. Esses calçados, elas recebiam de doações dos vizinhos ou de alguma instituição beneficente.



Viviam com seus cabelos negros sempre presos, pois temiam que a turma composta pelas meninas “bem nascidas” e “populares”, descobrissem e as repreendessem ao ver seus cabelos cheios de piolhos. Mas, não adiantou muito. Um dia a professora passou de carteira em carteira, e acabou pedindo para que Mariazinha soltasse seus cabelos. Pronto, mais um apelido se instaurou: “Piolhenta”, “Piolhenta”...



Após esse episódio, Mariazinha e sua irmã apareceram com os cabelos ressecados e mal cuidados cortados acima do ombro. Para quê? “As meninas populares” e “bem nascidas” as apelidaram de “tigelinha” (pelo formato de tigela que representava o corte). Muitas vezes, as gêmeas, se refugiavam no banheiro da escola para que os insultos não às atormentassem.



Um dia, já cansada de tantas ofensas e de apanhar, Mariazinha foi até à direção da escola e pediu para que a diretora as deixassem sair mais cedo. Por um bom tempo, elas saíram 10 minutos antes de bater o sinal (que tanto temiam ouvir), pois aquela sirene era indicativa de que o “dia de judas” ainda não havia terminado.

Esta garotinha suplicava para não apanhar mais. Porém, a súplica parecia na verdade ser um clamor por mais agressões.



A última vez que Mariazinha apanhou, foi quando fez questão de olhar nos olhos de uma de suas agressoras. Ao se dirigir a Mariazinha, ela procurou olhar nos olhos daquela menina por alguns segundos. Era um olhar inesquecível, carregado de fúria. Indagava-se em seu íntimo, de onde vinha toda aquela fúria? Por que a necessidade daquelas meninas “saciar-se” de alguma forma com o sofrimento dela ou da irmã? Neste momento, ela buscou tentar compreender o motivo daquela violência gratuita que a acompanhava em sua principal fase de escolarização.



Diante da impossibilidade de estabelecer quaisquer vínculos afetivos com as meninas que as oprimiam na escola e com aqueles que tinham medo de se aproximar, as gêmeas passaram a ter como seus amigos os livros, os lápis, o caderno e a borracha. Fizeram desses instrumentos, o maior e mais importante escudo, além de Deus, é claro para escrever uma nova história.



Com esses instrumentos tão valiosos, gradativamente, foram vencendo todo o ódio, raiva e indiferença que as faziam vítimas de seus opressores. As irmãs passaram a enfrentar as pessoas que as oprimiam!

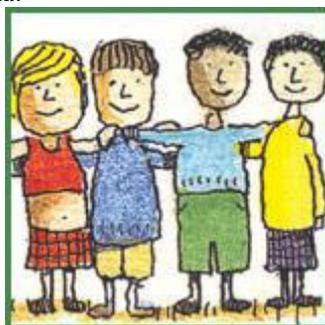
Hoje, ambas se tornaram mulheres de garra, de fibra e coragem. Aos 31 anos, perceberam o quão necessário se faz buscar incessantemente por sabedoria.

Mariazinha com seu ímpeto questionador tornou-se Maria Carolina, mestre em Educação Escolar, e doutoranda em Educação numa Universidade de Excelência.

Sua irmã tornou-se Administradora de Empresas de uma Multinacional. Está sempre bem vestida e tem bom gosto na escolha dos sapatos.



Que dentro do sistema educativo, espaço fundamental, que a criança necessita para seu pleno desenvolvimento moral, afetivo e intelectual não se transforme num lugar de marcas negativas, que ceifam a principal fase de desenvolvimento do indivíduo, a infância!



Maria Carolina casou-se, é mãe de um garoto lindo. Com seu filho Miguel, ao vê-lo sorrir todas as manhãs compreendeu o verdadeiro significado da palavra Felicidade e espera que o lado triste de histórias que envolvam a violência de milhões de crianças não se repita.

Que o prazer em oprimir e que a cultura da violência possa ser substituída pelo prazer do exercício da compaixão para com o próximo. E, que seja possível, se instalar no espaço educativo e familiar, a predominância de uma nova cultura, tão fora de moda, mas ao mesmo tempo tão urgente e necessária: “A CULTURA DA PAZ”!

