



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SEGURANÇA PÚBLICA

Desengajamento Moral e a Prática do *Bullying*

Ariane Lilian Lima dos Santos Melo Rodrigues

Belém - PA

2019

Ariane Lilian Lima dos Santos Melo Rodrigues

Desengajamento Moral e a Prática do *Bullying*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Segurança Pública.

Área de Concentração: Segurança Pública, Justiça, Conflitos e Cidadania.

Linha de Pesquisa: Políticas, Gestão, Direitos Humanos, Criminalidade e Tecnologia da Informação.

Orientadora: Prof^a.Maély Ferreira Holanda Ramos, Dr^a.

Belém – PA

2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da
Universidade Federal do Pará**

**Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos
pelo(a) autor(a)**

-
- R696d Rodrigues, Ariane Lilian Lima dos Santos Melo.
Desengajamento moral e a prática de bullying / Ariane Lilian Lima dos Santos
Melo Rodrigues, . — 2019. xx, 145 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. Maély Ferreira Holanda Ramos
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Segurança
Pública, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do
Pará, Belém, 2019.
1. estudantes. 2. violência. 3. escola. 4. justificativas. 5. teoria social cognitiva.
I. Título.

CDD 301.633

Desengajamento Moral e a Prática do *Bullying*

Ariane Lilian Lima dos Santos Melo Rodrigues

Esta Dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do grau de Mestre em Segurança Pública, no Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará.

Belém-PA, 19 de Fevereiro de 2019.

Prof^a.Silvia dos Santos de Almeida, Dr^a.
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública

Banca Examinadora

Profa. Dr^a. Maély Ferreira Holanda Ramos
Universidade Federal doPará/ PPGSP
Orientadora

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu
Universidade Federal doPará/ PPGED
Avaliador Externo

Profa. Dr^a. Ana Patrícia de O. Fernandez
Universidade Federal doPará/ PPGSP
Avaliadora Interna

Prof. Dr. Edson Marcos Leal Soares Ramos
Universidade Federal doPará/ PPGSP
Avaliador Interno

À minha amada avó MARIA (*in memoriam*), por todo amor que nos dispensou e às minhas meninas Ana Laura e Ana Luísa para que saibam que o melhor caminho é estudar, independente de qualquer dificuldade.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela minha vida, saúde e por ter sido meu verdadeiro suporte emocional.

À minha sogra Maria de Lourdes por ter me incentivado e ajudado na fase de seleção da prova do mestrado. Muito obrigada por muitas vezes ter cuidado das minhas filhas para que eu pudesse estudar.

Às minhas meninas Ana Laura e Ana Luísa, que em alguns momentos, numa demonstração de carinho e solidariedade, tentavam acompanhar os meus estudos até de madrugada, mas dormiam pelo chão só para ficar por perto. Por vocês eu vivo e morro!

Ao meu esposo Sávio Melo por ter sido, muitas vezes, o primeiro a avaliar minhas escritas, pelo apoio com nossas filhas, por entender minhas ausências e por todo incentivo.

Aos meus pais (Diva e Andrade), meus irmãos (Andreia, Anderson e Alessandra) meus cunhados (Luiz, Robinson, Rosana e Fabíola), meus sobrinhos (Andrey, Luiz Augusto, Ana Júlia, Ana Sofia, Pedro Henrique e Luiz Felipe), minha dinha de coração Fátima Barros, Beth e Dona Cláudia, muito obrigada pela torcida e pela ajuda com as meninas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará, na pessoa dos professores e funcionários que o compõem, por todo suporte na execução deste trabalho.

À minha amada orientadora Máely Ramos, por ser a minha maior fonte de inspiração e motivação. Nunca foi apenas orientação. Meu muitíssimo obrigada, por tudo!

Ao professor Edson Ramos pelas relevantes contribuições na parte estatística deste trabalho.

Aos membros do Grupo de Estudos Interdisciplinar Teoria Social Cognitiva (GEITESC) e do Núcleo de Estudos Aplicados ao Comportamento (NEAC), pelas relevantes discussões e contribuições que foram de grande valia para este trabalho. Agradeço em especial aos colegas que ajudaram na coleta de dados (Jamille, Emannuelle, Rômulo, Luciana e Érika), sempre dispostos a ajudar.

Aos alunos e funcionários das escolas em que foi realizada a coleta de dados.

Aos meus colegas da Delegacia do Marco, em nome da Delegada Leila Freire, por todo apoio durante o período das aulas do curso.

Aos meus superiores e amigos Delegado Claudio Galeno e Delegada Flávia Leal pelo incentivo.

Às minhas colegas de trabalho e amigas para a vida toda Aline Andrade, Daniela Santos, Juliana Cavalcante e Vanessa Araújo, muito obrigada pelos conselhos, incentivo, amor e por

serem exemplo de profissionais.

À Ingrid Ferreira, por todo suporte psicológico, sempre tentando me mostrar o caminho do equilíbrio em conciliar tantas missões ao mesmo tempo, sua ajuda foi fundamental nesse processo.

“O que vale na vida não é o ponto de partida e
sim a caminhada. Caminhando e semeando,
no fim terás o que colher”.

Cora Coralina

RESUMO

RODRIGUES, Ariane Lilian Lima dos Santos Melo. Desengajamento Moral e a Prática do *bullying*. 2019. 165f. Dissertação (Mestrado em Segurança Pública) Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil, 2019.

Toda criança e adolescente tem o direito de crescer e se desenvolver de maneira plena, tendo suas garantias asseguradas constitucionalmente com absoluta prioridade, sendo um dever da família, da sociedade e do Estado. Dentre tais garantias, tem-se que as crianças e adolescentes devem estar a salvo de todo tipo de violência. Neste contexto, o presente estudo possui grande relevância, pois tem como objetivo geral compreender o papel dos mecanismos do Desengajamento Moral e caracterizar a prevalência da violência no contexto escolar, entre os estudantes. Esta dissertação está dividida em capítulos, sendo que o capítulo II é composto de três artigos científicos, os quais, por meio de estudos diferentes, buscaram alcançar o objetivo proposto. Para isso, foram utilizados dois instrumentos, sendo um questionário de caracterização e levantamento de informações sobre *bullying* e um Inventário de Desengajamento Moral desenvolvido para esta pesquisa, com base nos mecanismos do desengajamento moral, os quais foram utilizados para colher informações de 430 estudantes do ensino fundamental e médio, de duas escolas públicas localizadas na cidade de Belém. Além disso, utilizou-se uma entrevista coletiva com 10 alunos, das mesmas séries, de uma das escolas referidas. Neste sentido, o estudo foi de cunho quantitativo e qualitativo, exploratório e descritivo. Os dados foram analisados quantitativamente por meio de estatística descritiva, utilizando-se o *software* SPSS24 e qualitativamente por meio do *software* Iramuteq. Dentre os principais resultados obtidos, percebeu-se que 37% dos estudantes já tinham se envolvido em situações de *bullying*. Constatou-se, também, que mais de 70% dos estudantes que compuseram a amostra tentaram distorcer as consequências dos atos de violência que praticaram justificando-os, para retirar o sentimento de culpa na realização de atitudes agressivas. Certificou-se que os mecanismos mais utilizados pelos estudantes foram atribuição da culpa e difusão da responsabilidade. Além dos artigos científicos, consta no corpo deste trabalho (Capítulo III), a apresentação de um produto, fruto da pesquisa, composto na elaboração de palestras sobre *bullying*, ministradas em escolas pública e particulares, com objetivo de prevenir a ocorrência deste fenômeno. Diante do exposto, conclui-se que a violência, especialmente o *bullying*, é uma realidade presente na sociedade local e que os mecanismos do desengajamento moral são utilizados pelos estudantes na tentativa de justificar atos de agressividade.

Palavras-chave: Estudantes; Violência; Escola; Justificativas; Teoria Social Cognitiva.

ABSTRACT

RODRIGUES, Ariane Lilian Lima dos Santos Melo. Moral Disengagement and bullying. 2019. 165f. Dissertation (Master's in Public Security) Postgraduate Program in Public Security, Federal University of Pará, Belém, Pará, Brazil, 2019.

Every child and adolescent has the right to grow and develop fully, and his guarantees are constitutionally guaranteed with absolute priority, being a duty of the family, society and the State. Among these guarantees, it is necessary that children and adolescents should be safe from all types of violence. In this context, the present study has great relevance, since its general objective is to understand the role of mechanisms of Moral Disengagement and to characterize the prevalence of violence in the school context among students. This dissertation is divided into chapters, and chapter II is composed of three scientific articles, which, through different studies, have sought to achieve the proposed goal. For this, two instruments were used: a questionnaire to characterize and gather information on bullying and a Moral Disengagement Inventory developed for this research, based on the mechanisms of moral disengagement, which were used to gather information from 430 students of the teaching elementary and middle school students from two public schools located in the city of Belém. In addition, a press conference was held with 10 students, from the same series, from one of the mentioned schools. In this sense, the study was quantitative and qualitative, exploratory and descriptive. Data were analyzed quantitatively using descriptive statistics, using SPSS 20 software and qualitatively through Iramuteq software. Among the main results obtained, it was noticed that 37% of the students had already been involved in situations of bullying. It was also observed that more than 70% of the students who composed the sample tried to distort the consequences of the acts of violence that they practiced justifying them, to remove the feeling of guilt in the accomplishment of aggressive attitudes. It was certified that the mechanisms most used by students were attribution of guilt and diffusion of responsibility. In addition to the articles científicos, the body of this work (Chapter III), the presentation of a product, the result of the research, is composed in the elaboration of lectures on bullying, given in public and private schools, in order to prevent the occurrence of this phenomenon. In view of the above, it is concluded that violence, especially bullying, is a present reality in our local society and that the mechanisms of moral disengagement are used by the students in trying to justify acts of aggression.

Keywords: Students; Violence; Moral Disengagement; Cognitive Social Theory; bullying.

LISTA DE SIGLAS

AFC - Análise Fatorial de Correspondência.

CIPOE - Companhia Independente de Policiamento Escolar.

DAV - Diretoria de Atendimento aos Grupos Vulneráveis.

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos.

ECA - Estatuto da Criança e Adolescente.

EDM - Escala de Desengajamento Moral.

GEITESC - Grupo de Estudo Interdisciplinar Teoria Social Cognitiva.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

ICED - Instituto de Ciências da Educação.

IDM - Inventário de Desengajamento Moral.

IFPA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.

LASIG - Laboratório de Sistema de Informação e Georreferenciamento da UFPA.

NEAC - Núcleo de Estudos Aplicados ao Comportamento.

OMS - Organização Mundial da Saúde.

ONU - Organização das Nações Unidas.

PeNSE- Pesquisa de Saúde Escolar.

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGSP - Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública.

RMB - Região Metropolitana de Belém.

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

TSC -Teoria Social Cognitiva.

TSC¹ - Centro de Estudos e Pesquisas.

TSCPE - Núcleo de Estudos sobre Teoria Social Cognitiva e Práticas Educativas.

UFPA - Universidade Federal do Pará.

UNICAMP -Universidade Estadual de Campina.

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 - Percentual de Estudantes das Escolas do Ensino Público da Região Central de Belém-Pará, em função da pergunta “Você mentiria para tirar um parceiro seu de confusão com a diretoria?” – Justificativa Moral, 2018. 60
- Gráfico 2 - Percentual de Estudantes das Escolas do Ensino Público da Região Central de Belém-Pará, em função da pergunta “Você acha que bater em colegas CDF's/tímidos pode ser apenas uma brincadeira?” – Linguagem Eufemística, 2018..... 61
- Gráfico 3 - Percentual de Estudantes das Escolas do Ensino Público da Região Central de Belém-Pará, em função da pergunta “O adolescente deve ser culpado por chamar palavrões, se todos os amigos também chamam?” – Deslocamento de Responsabilidade, 2018. 62
- Gráfico 4 - Percentual de Estudantes das Escolas do Ensino Público da Região Central de Belém-Pará, em função da pergunta “Você já conheceu alguém tão insuportável e desprezível que nem merecia ser chamada de ser humano?” - Desumanização, 2018. 63
- Gráfico 5 - Percentual de Estudantes das Escolas do Ensino Público da Região Central de Belém-Pará, em função da pergunta “Você já contou pequenas mentiras porque você não viu nenhum mal no seu ato?” – Distorção das Consequências, 2018..... 64
- Gráfico 6 - Percentual de Estudantes das Escolas do Ensino Público da Região Central de Belém-Pará, por grupo de amigos a que pertence, 2018. 98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de dissertações envolvendo a temática Bullying, no banco de dados do PPGSP/UFPA, nos anos 2011 a 2016.	39
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados das buscas com os descritores utilizados nesta pesquisa, em português, nos diretórios, nos últimos 10 anos.....	41
Tabela 2 - Resultados das buscas com os descritores utilizados nesta pesquisa, em inglês, nos diretórios, nos últimos 10 anos.....	41
Tabela 3 - Quantidade e Percentual de Estudantes das Escolas de Ensino Público da Região Central de Belém-Pa, em relação a como ele se sentia no ambiente escolar e sua classificação quanto o seu comportamento na escola, 2018.....	100
Tabela 4 - Quantidade e Percentual de Estudantes das Escolas de Ensino Público da Região Central de Belém-Pa, em relação a como ele se sentia no ambiente escolar (seguros ou inseguros) e suas características individuais (tímidos, calado, agressivo, etc.), 2018.....	101
Tabela 5 - Quantidade e Percentual de Estudantes das Escolas de Ensino Público da Região Central de Belém-Pa, em relação ao envolvimento deles com <i>bullying</i> e os mecanismos do Desengajamento moral.....	103

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Palestra ministrada para alunos em uma escola militar de Belém, 2019.	112
Imagem 2 - Palestra ministrada para alunos em uma escola pública municipal em Ananindeua, 2019.	112
Imagem 3 - Palestra ministrada para alunos, professores e coordenadores de uma escola militar em Belém, 2019.	112
Imagem 4 - Palestra ministrada aos pais de alunos uma escola militar em Belém, 2019.	113

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma da lista de palavras mais importantes por classe.	87
Figura 2 - Plano cartesiano da Análise Fatorial de Correspondência (AFC) entre as classes identificadas no corpus textual.	88
Figura 3 - Mecanismos do Desengajamento Moral.....	93
Figura 4 - Nuvens de palavras construídas a partir do feedback dos participantes das palestras.....	111

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – CONSIDERAÇÕES GERAIS	22
1. INTRODUÇÃO.....	22
1.1. AGÊNCIA MORAL	24
1.2. DESENGAJAMENTO MORAL.....	26
1.2.1. Justificativa Moral.....	27
1.2.2. Linguagem Eufemística.....	28
1.2.3. Comparação Vantajosa.....	28
1.2.4. Deslocamento de Responsabilidade	28
1.2.5. Difusão da Responsabilidade	28
1.2.6. Distorção das Consequências ou Desprezo.....	29
1.2.7. Desumanização.....	29
1.2.8. Atribuição da Culpa	29
1.3. VIOLÊNCIA ESCOLAR	30
1.4. VIOLÊNCIA ESCOLAR E <i>BULLYING</i>	33
1.5. A VIOLÊNCIA ESCOLAR: O <i>BULLYING</i> NO BRASIL E EM BELÉM - PARÁ.....	35
1.6. OBJETIVOS	37
1.7. JUSTIFICATIVA	38
1.8. REVISÃO DA LITERATURA	40
2. METODOLOGIA.....	46
2.1. NATUREZA DO ESTUDO	46
2.2. <i>LÓCUS</i> E AMOSTRA.....	46
2.3. COLETA DE DADOS.....	47
2.4. ANÁLISE DE DADOS	48
2.5. QUESTÕES ÉTICAS	49
CAPÍTULO 2 - ARTIGO CIENTÍFICO 1	50
CAPÍTULO 2 - ARTIGO CIENTÍFICO 2	67
CAPÍTULO 2 - ARTIGO CIENTÍFICO 3	89
CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO DO PRODUTO RESULTANTE DA PESQUISA....	109
CAPÍTULO 4 - CONCLUSÃO DA DISSERTAÇÃO.....	114
REFERÊNCIAS CAPÍTULO I.....	116
APÊNDICE A - RESULTADOS POR BASE E DESCRITORES	120
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO E INFORMAÇÕES SOBRE BULLYING	122

APÊNDICE C - INVENTÁRIO DE DESENGAJAMENTO MORAL (IDM).....	124
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	126
APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA	127
APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PARTICIPANTES DA PALESTRA SOBRE <i>BULLYING</i>	128
ANEXO 1 – CARTA DE ACEITE LIVRO	129
ANEXO 2 - NORMAS REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (RBE).....	130
ANEXO 3 - NORMAS REVISTA ARQUIVOS BRASILEIROS DE PSICOLOGIA	134
ANEXO 4 - ARTIGO CIENTÍFICO PUBLICADO	142
ANEXO 5 - RESOLUÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SEGURANÇA PÚBLICA – UFPA	148

APRESENTAÇÃO

O interesse pelo tema estudado surgiu a partir da observação das lacunas existentes no sistema de garantias de crianças e adolescentes, gerando influência direta em todo aparato de segurança pública, pois se os direitos e garantias não forem empregados de maneira adequada nesta fase da vida, as consequências na fase adulta podem ser desastrosas.

Impende destacar que a responsabilidade para com a causa não é apenas do Estado, mas da família e da sociedade, envolvendo as áreas da saúde, educação, lazer e segurança. Nestapesquisa, especificamente, abordou-se a temática violência nas escolas, a qual, acaso não combatida precocemente, pode desencadear consequências no âmbito da saúde, educação e em outras áreas na vida das pessoas envolvidas.

O ingresso no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública – PPGSP, bem como a possibilidade de conhecimentos na área de psicologia sobre o desenvolvimento humano, possibilitou o contato com a Teoria Social Cognitiva (TSC), elaborada pelo pesquisador Albert Bandura, o qual, dentre outros construtos, aprofundou conhecimentos acerca do Desengajamento Moral, sob o viés da agressão humana, base teórica referencial de toda esta pesquisa.

O estudo da TSC foi realizado de maneira aprofundada em 02 grupos de pesquisa, sendo:

1- Grupo de Estudo Interdisciplinar Teoria Social Cognitiva (GEITESC) do Instituto Federal do Pará (IFPA), em parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA). O qual, reúne-se quinzenalmente para debater assuntos sobre a Teoria Social Cognitiva, sendo composto por alunos de mestrado, doutorado e graduação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maély Ramos (UFPA), da Prof^a. Dr^a. Ana Patricia Fernandez (IFPA), e da Prof^a. Msc. Karla Furtado Nina (IFPA-ABAETETUBA).

2- Núcleo de Estudos Aplicados ao Comportamento (NEAC) da Universidade Federal do Pará, composto de alunos de mestrado, doutorado e graduação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maély Ramos (UFPA). As reuniões do grupo ocorrem mensalmente para estudo de temas ligados ao comportamento humano, englobando a Teoria Social Cognitiva entre outras teorias das áreas da educação, psicologia e sociologia.

Cabe destacar que os referidos grupos fomentam o interesse pelo estudo e ofertam base

para escrita de artigos científicos nas temáticas discutidas, tanto que em ambos os grupos, publicaram artigos em revistas com Qualis na área de educação, psicologia, e interdisciplinar, por exemplo, o artigo *Self-Regulation of Learning in Child Education*, com autoria de Maély Ferreira Holanda Ramos, Maria Roberta Miranda Furtado; Andrea Lobato Couto; Emmanuelle Pantoja Silva; Enizete Andrade Ferreira e publicado na revista *International Journal of Humanities and Social Science* em agosto de 2017; o artigo Caracterização de docentes da Educação Básica a partir do Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho, com autoria de Maély Ferreira Holanda Ramos, Fernando Augusto Ramos Pontes; Simone Souza Costa e Silva; Edson Marcos Leal Soares Ramos; Daniela Couto Guerreiro Casanova; Roberta Gurgel Azzi, publicado na revista *Paidéia* em julho de 2018 e entre outros.

O GEITESC e o NAEC são parceiros de grupos que estudam a TSC fora do estado do Pará, como o Centro de Estudos e Pesquisas (TSC¹) e o Núcleo de Estudos sobre Teoria Social Cognitiva e Práticas Educativas (TSCPE), dos quais fazem parte importantes pesquisadores como: Roberta Gurgel Azzi, pós-doutora em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos; Roberto Tadeu Iaochite, doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e José Aloyseo Bzuneck, doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, os quais são ligados a UNICAMP e a UNESP – Campus Rio Claro.

A presente pesquisa foi dividida em três capítulos, sendo Capítulo I – Introdução, que buscou apresentar a Teoria Social Cognitiva, o construto do Desengajamento Moral, além de uma abordagem sobre a violência nas escolas no Brasil e no Pará. Por fim, buscou-se detalhar sobre o fenômeno do *bullying*. Além disso, neste capítulo se desenvolveu a justificativa, objetivos e aspectos metodológicos referentes à pesquisa. Capítulo II – composto por três artigos científicos, os quais estão normalizados com base nas regras das revistas que foram submetidos, explicitado nas notas de rodapé. Ressalta-se que um dos artigos já foi aprovado para publicação em um livro do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública e os outros demais foram submetidos em revistas científicas com Qualis entre A1 e A2. O Capítulo III – está composto do produto final, proposto em razão desta pesquisa, consistindo em trabalho preventivo acerca *bullying* desenvolvidos em escolas de Belém, e o Capítulo IV – Considerações Finais, abordando os resultados relevantes levantados pelo estudo. Além disso, consta como anexo um artigo científico publicado em conjunto com a orientadora Prof^a. Dr^a. Maély Ramos, no entanto, o mesmo não integra a Dissertação. O referido artigo aborda os índices do crime de estupro de vulnerável na cidade de Belém no ano de 2014 a 2016, publicado em uma revista internacional com Qualis A2 em Interdisciplinar.

CAPÍTULO I – CONSIDERAÇÕES GERAIS

1. INTRODUÇÃO

A Teoria Social Cognitiva - TSC, preconizada por Albert Bandura (1986), estuda o comportamento humano no contexto social e é objeto de pesquisadores de diferentes campos, tais como psicologia, educação, segurança pública, dentre outros (AZZI, 2014). Defende-se como ideia central de que o indivíduo é um ser agêntico, que possui a intencionalidade em suas condutas, deste modo, tanto é influenciado pelo meio em que vive quanto o influencia, ou melhor, o indivíduo não é passivo, que apenas internaliza as influências externas, ao contrário, ele também contribui para o meio no qual vive. Da teoria principal, desencadearam outros importantes construtos, como: reciprocidade triádica, autoeficácia, agência moral, desengajamento moral, dentre outras (BANDURA, 2005).

A Teoria da Agência Humana, que faz parte da TSC, considera o homem como agente ativo, não inerte, possuindo capacidade de prever e planejar suas ações no contexto em que se desenvolve. Essa característica do ser agêntico está intimamente relacionada à capacidade de antecipação mental dos resultados de seus atos, por meio de um planejamento prévio (BANDURA, 1986). O indivíduo agente é capaz de se organizar e de regular, refletindo acerca dos seus atos e, assim, podendo direcionar seus próprios comportamentos, influenciando o contexto social, bem como recebendo influências do mesmo. Conforme os conceitos apresentados por Bandura (2005), o homem não é desconectado ou independente da realidade social em que vive.

O termo reciprocidade triádica¹ advém da perspectiva do homem enquanto agência humana, o qual desenvolve suas ações a partir da observação de três aspectos: o próprio comportamento humano, fatores ambientais e fatores pessoais, que se interligam por meio de uma relação bidirecional. Isso significa dizer que o homem sofre ingerência de fatores ambientais, na mesma medida em que interfere no meio social em que se desenvolve por meio de seus fatores pessoais (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

O comportamento humano está pautado em suas atitudes, atos decisórios, declarações verbais e corporais, toda forma de manifestação de suas vontades. Os fatores ambientais são o ambiente físico em que a pessoa habita, os recursos que ela possui, classe econômica, dentre outros, sofrendo influência direta de modelos existentes na sociedade. E os fatores pessoais

¹ Reciprocidade Triádica: este termo está inserido na Teoria da Agência Humana, a qual justifica o comportamento humano por meio de determinantes, como as relações humanas relacionadas com o contexto em que está inserido (BANDURA, 1986).

correspondem às crenças, expectativas, sentimentos de ansiedade, depressão, euforia e alguns outros, os quais a pessoa carrega consigo (BANDURA; AZZI; TOGNETTA, 2015).

Bandura, Azzi e Polydoro (2008) ao explicarem o desenvolvimento do homem com base nessa tríade, fundamenta esse raciocínio em quatro capacidades exclusivamente humanas, a saber: intencionalidade, pensamento antecipatório, autorreatividade e autorreflexividade. A intencionalidade é a capacidade que o homem tem de planejar metas para alcançar determinados objetivos, podendo, também, ser constituída em nível de grupo. O pensamento antecipatório trata-se da capacidade que o homem possui de presumir acontecimentos, visando ao alcance do objetivo desejado. A autorreatividade corresponde à possibilidade do indivíduo agir para alcançar seus objetivos. E, finalmente, a autorreflexividade, último fundamento, que é a capacidade do homem de observar e refletir sobre suas ações.

O construto da autoeficácia está baseado na crença que uma pessoa possui na própria capacidade de alcançar, com êxito, um determinado objetivo, que outrora foi idealizado. Acredita-se que a pessoa com níveis de autoeficácia elevada tende a conseguir bons resultados em sua vida pessoal, ou até mesmo coletivamente, desde que seja motivado por suas crenças e estabeleça metas autorregulatórias. Por meio das crenças positivas, as pessoas podem manifestar atitudes proativas, bons sentimentos e bons relacionamentos pessoais (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

Azzi (2014) salienta que a autoeficácia pode ser gerada por meio de quatro diferentes sentidos, sendo: o cognitivo, o motivacional, o afetivo e o de escolha. Segundo a perspectiva sociocognitiva, o homem utiliza o sentido cognitivo para estabelecer estratégias e criar seus objetivos, e, usando dessa antecipação, aumenta ou diminui seus esforços para alcançar suas metas; portanto, quanto maior a crença do homem em suas capacidades para realizar determinados planos, mais possibilidade de sucesso ele terá. Utilizando o sentido motivacional, o indivíduo incentiva-se a buscar seus objetivos, ressaltando que a intensidade da motivação irá influenciar diretamente nas suas escolhas e nos resultados dos objetivos desejados pelo mesmo. O afetivo considera estados emocionais que envolvem a pessoa em diferentes circunstâncias. Acredita-se que, em situações difíceis, crenças positivas e motivações podem favorecer o enfrentamento das dificuldades. O quarto e último sentido que fomenta a autoeficácia é o processo de escolha, no qual, o ser humano decide realizar determinada tarefa, pois acredita na capacidade de realizá-la com sucesso.

Dentre os diversos conceitos estudados dentro da Teoria Social Cognitiva, o presente estudo irá se aprofundar nos construtos da Agência moral e Desengajamento moral, a fim de tentar explicar a ocorrência de alguns comportamentos humanos de agressividade dentro do

contexto do ambiente escolar.

1.1. AGÊNCIA MORAL

A agência moral, na perspectiva da Teoria Social Cognitiva, compreende o desenvolvimento da moralidade do agente, o qual, utilizando-se de mecanismos denominados autorregulação e autossanção, e em conformidade com os padrões morais existentes na sociedade, forma seu padrão moral (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008). A autorregulação, construto amplamente estudado dentro da Teoria Social Cognitiva, é o processo pelo qual o homem guia seu comportamento em sociedade, praticando atitudes a partir de dois principais eixos: a inibição de ações prejudiciais e a exaltação de condutas eficientes. Ao restringir condutas moralmente desajustadas, o homem leva em consideração o julgamento e sanções da sociedade, além de sua autocondenação; do contrário, quando o homem atua de forma condizente com os padrões morais sociais, ele alcança o respeito da sociedade e se sente valorizado (BANDURA, 1986).

Segundo Bandura (1991), o processo de autorregulação é construído a partir de três principais mecanismos: a **auto-observação**, o **automonitoramento** e a **autorreatividade**. A auto-observação ocorre quando o homem visualiza mentalmente suas condutas pessoais, planeja mudanças de comportamento em relação aos seus atos. O automonitoramento ou julgamento da conduta precede a autorreatividade; acontece quando, após observar suas condutas, o homem procura agir, a partir de comportamentos que ele julga corretos, precedidos pelos padrões morais existentes em cada ambiente social. A autorreatividade é o processo pelo qual o homem controla a prática de atos negativos. Esse fenômeno reprime a realização de condutas antissociais, pois o indivíduo antecipa mentalmente as consequências de seus atos, fazendo-o refletir sobre uma sanção pessoal, social e legal, desencorajando-o de praticar os referidos atos.

Para Bandura, Azzi e Tognetta (2015), uma completa teoria sobre agência moral deve ser construída por meio da junção da razão pessoal moral (aspecto cognitivo) com a ação moral propriamente dita. O homem, antes de realizar determinada ação, por meio da intencionalidade, reflete sobre os padrões morais que existem na sociedade (autorregulação) para, posteriormente, realizar a tarefa conforme os padrões aceitáveis ou realizá-la contra os padrões existentes na sociedade, estando sujeito aos julgamentos e sanções legais, de acordo com a regra que foi violada.

Bandura (1991) explica que, para a TSC, a pessoa constrói sua moralidade, por meio de

um conjunto de fatores sociais, comportamentais ou pessoais. O indivíduo age de acordo com os padrões morais existentes, com base neles desenvolve suas ações, para que não haja desaprovação social e/ou penalidades legais. Deste modo, o homem é capaz de influenciar e ser influenciado pelo meio em que vive, tornando-se um ser agêntico. Exemplificando bem essa relação, Azzi, Elias Junior e Corrêa (2017) mostram algumas conclusões de pessoas sobre boas ou más ações dos outros. Os pesquisadores citam, por exemplo, que é comum ouvir comentários como “se ele tivesse uma boa educação, não se conduziria assim”, ou “essa pessoa é de bom caráter, por isso suas ações são tão solidárias”. Nessas expressões, foram identificadas apenas fatores de cunho social ou somente de cunho pessoal, mas, para a Teoria Social Cognitiva, esse raciocínio é limitado, pois o homem é resultado da fusão desses fatores.

Para viver em sociedade, o homem deve agir em conformidade com um padrão moral estabelecido previamente e tido como correto pelas pessoas que irão utilizá-lo. Este padrão moral é criado pela população de um determinado local, e ao longo do seu desenvolvimento pode ser legalizado ou mesmo sedimentado a partir de uma cultura. Ressalta-se a importantância existêcia deste padrão moral, pois, sem ele, as pessoas não teriam a noção do certo ou errado e, diante de uma contenda, cada parte se consideraria correta por não haver um parâmetro ideal. Este padrão serve como regulador das atitudes do indivíduo, que, diante da moral existente em seu meio, reflete e procura agir de acordo com o que se considera correto, para que não haja punições por suas condutas (BANDURA et al., 1996).

Bandura, Azzi e Polydoro (2006) indicam que o padrão moral individual se desenvolve conforme o ser humano cresce, sendo imposto um determinado limite em seus atos. Os familiares diretos e empregados domésticos seriam os principais influenciadores das crianças, por exemplo, por serem, normalmente, os responsáveis por sua educação. Conforme elas crescem, vão sendo impostas determinadas regras de comportamento (padrão moral social), as quais, se não observadas e violadas, geram consequências. O ser humano molda² seu padrão e se comporta de acordo com as regras para obter méritos e satisfação, caso contrário, se agir contra as regras, poderá ser condenado, menosprezado ou punido de alguma maneira.

A teoria preceitua que a moral é adquirida por meio dos modelos pelos quais o indivíduo se guia, onde o mesmo é inserido em um meio que possui normas, as quais foram implementadas ao longo de gerações. Neste caso, a pessoa busca se comportar de acordo com as normas, porém, de alguma forma, ou por algum motivo, mesmo estando expostas a determinados modelos, alguns indivíduos agem de forma contrária (BANDURA, 1991).Azzi

²Segundo Bandura, Azzi e Polydoro (2006, p. 36): “relaciona-se com a aquisição de comportamentos novos, os quais as pessoas não apresentavam ou que tinha probabilidade quase nula de ocorrência”.

(2014) explica que Bandura desenvolveu, na Teoria Social Cognitiva, a chamada via de aprendizagem social, na qual os indivíduos aprendem a se desenvolver por meio do processo de modelação, onde constrói sua individualidade, desenvolvendo suas crenças e formando sua agência individual, coletiva e moral, a partir dos modelos a que está exposto, ao viver em sociedade.

Bandura (1991) assevera que os principais modelos que influenciam na construção da moralidade são os pais, outros pares significativos e a mídia. Os pais, durante o processo de educação, são o principal eixo de moral aos seus filhos: de acordo com a forma como procedem, muito provavelmente, será como os filhos também procederão. Os pares e outros adultos significativos, também, poderão servir de base para as pessoas, as quais, diante de determinada situação, poderão agir em conformidade com o comportamento de professores e tios, por exemplo, e não somente como os pais. A mídia é considerada como influenciadora, especialmente, em relação aos modelos de agressividade, que são diariamente massificados e propagados pelos meios de comunicação. Mesmo exposto a determinados modelos, o indivíduo poderá agir de forma contrária ao que lhe é apresentado, pois, como se salientou anteriormente, as atitudes do homem são consideradas como um todo e não isoladamente, diante de um conjunto de fatores, incluindo os fatores pessoais. Desta maneira, a ação do homem pode ser refletida com base nos modelos ou em sua própria convicção (BANDURA et al., 1996).

Bandura, Azzi e Polydoro (2008) ressaltam que o padrão moral social não é inerte; portanto, o padrão moral das pessoas também não é considerado, podendo mudar de acordo com o desenvolvimento da sociedade, concomitante com o padrão individual, o qual segue a mesma linha. E, conforme o indivíduo vai observando novos modelos, o mesmo pode alterar o seu padrão moral, gerando influências para o meio, bem como ser influenciado.

1.2. DESENGAJAMENTO MORAL

De acordo com perspectiva sociocognitiva, o indivíduo forma seu padrão moral por meio da junção dos modelos a que está exposto e dos seus fatores pessoais. Os modelos que exercem influência podem ser benéficos, quando recebem aprovação da sociedade, ou maléficos, quando se age desumanamente e recebe a desaprovação e o julgamento da sociedade e das leis (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

Bandura, Azzi e Tognetta (2015) explicam que, de forma geral, mesmo tendo um padrão moral bem definido, os indivíduos podem agir de maneira contrária a esse padrão em determinadas circunstâncias. No entanto, após a autorreflexão, se pode ocasionar a

autocondenação, pois, conclui-se que não agir de maneira moralmente correta. Muitos agentes utilizam-se do fenômeno chamado desengajamento da autossanção, seja individual ou coletivamente. Advindo o conceito do desengajamento da culpa, quando se age cruelmente, causando sofrimento, sem sentir culpa por isso. Deste modo, conceitua-se a Teoria do Desengajamento Moral, a qual se debruça diante dos comportamentos humanos que se desviam do padrão moral social, considerando que mesmo fazendo uma análise de seus atos, o indivíduo age contra padrões morais e éticos existentes na sociedade, para envolver-se em atos de agressividade, por exemplo. Estando como ponto central desta teoria o entendimento de que, o agente que pratica atos contra a moralidade não sente culpa ao ofender outra pessoa, pois faz uso de mecanismos para desengajar-se de qualquer sentimento de pena da pessoa ofendida (BANDURA, 1991).

Como acentuado anteriormente, o homem influencia e é influenciado pelo meio social, onde o mesmo, forma seu padrão moral, por meio da junção dos modelos a que está exposto, e por fatores pessoais. Os modelos que exercem influência podem ser benéficos, quando são exercidos humanamente e recebem aprovação da sociedade, ou maléficos, quando se age com atos desumanos, os quais recebem a desaprovação e o julgamento da sociedade e das leis (AZZI; ELIAS JUNIOR; CORRÊA, 2017).

Bandura et al. (1996) ressaltam que o homem se desengaja moralmente da culpa quando reflete sobre a conduta desumana que cometeu e não se condena, pois possui uma justificativa plausível para se isentar da culpa. Bandura (2008) estabeleceu oito mecanismos para explicar as atitudes agressivas do homem (LIMA JÚNIOR, 2016; BANDURA, 2008).

1.2.1. Justificativa Moral

A justificativa moral ocorre quando o indivíduo, ao cometer um ato de agressividade, não se culpa, pois fundamenta sua atitude em outros preceitos morais existentes na sociedade. O homem acredita que, mesmo cometendo algo desumano, assim agiu para preservar a moral (BANDURA; AZZI; TOGNETTA, 2015). Azzi, Elias Junior e Corrêa (2017) citam como exemplo a colonização do Brasil, quando os portugueses invadiram aldeias, escravizaram índios e destruíram florestas, com a justificativa de levar a fé cristã aos indígenas. Na perspectiva da violência escolar, podem-se verificar casos de alunos que perseguem constantemente colegas que se vestem de maneira insinuante, em uma escola religiosa, alegando que agem dessa maneira para resguardar o respeito no ambiente escolar.

1.2.2. Linguagem Eufemística

É quando o indivíduo comete um ato atroz, mas, se exime da responsabilidade desta agressão, utilizando de uma linguagem mais leve, amenizadora, que retira um pouco da repulsa de seu ato e o reveste de aparente moralidade (AZZI, 2011).

1.2.3. Comparação Vantajosa

Configura-se quando o indivíduo compara seu ato desumano com outro mais desumano ainda, para tentar minimizar a característica maléfica de sua atitude. Assim, tenta se justificar, livrando-se da culpa, por entender que existem atos piores (BANDURA; AZZI; TOGNETTA, 2015). Bandura, Azzi e Tognetta (2015) ressaltam casos em que pessoas com condutas agressivas citam que a democracia de países como os Estados Unidos foi alcançada por meios violentos. Em estudo, Azzi, Elias Junior e Corrêa (2017) indicam um exemplo clássico utilizado no meio político, quando os governantes querem se isentar de suas condutas de corrupção afirmando: “roubei, mas fiz”. Relacionando esse mecanismo com a violência escolar, pode-se citar a atitude de um estudante que persegue o outro com xingamentos constantes, e minimiza suas atitudes dizendo que outros alunos cometem violência física contra os pares.

1.2.4. Deslocamento de Responsabilidade

Ocorre na situação em que a pessoa justifica seu comportamento agressivo atribuindo a culpa a um superior, que determinou uma ordem. É mais fácil a pessoa cometer um ato desumano quando pensa que o está praticando em cumprimento de ordens superiores, e não por sua própria ideia ou vontade. O contrário também é possível, quando superiores determinam ordens obscuras aos subordinados e, quando estes cometem atrocidades, aqueles alegam que exageraram em suas condutas, retirando sua culpa e condenando a conduta dos subordinados (AZZI; ELIAS JUNIOR; CORRÊA, 2017). Como exemplo, no campo da educação, a atitude de um aluno que agride seu colega por receber ordens de um considerado líder de uma “gangue”.

1.2.5. Difusão da Responsabilidade

Ocorre quando o indivíduo comete um ato agressivo e o justifica afirmando que se

comportou de determinada maneira por ter recebido certa pressão ou encorajamento das pessoas que estão ao seu redor, ou mesmo da sociedade em geral. Essa justificativa é amplamente utilizada para tomada de decisões e trabalhos que sejam realizados em grupo (BANDURA; AZZI; TOGNETTA, 2015). Azzi, Elias Junior e Corrêa (2017) citam o exemplo de fábricas de produtos prejudiciais à saúde, como a indústria do tabaco. O funcionário que trabalha na fábrica e realiza apenas parte do processo de feitura do fumo não se sente culpado, pois analisa sua conduta isoladamente, a qual, por si só, não gera prejuízos à saúde.

1.2.6. Distorção das Consequências ou Desprezo

É caracterizado quando o indivíduo comete atos que causam sofrimento a outrem, porém esse sofrimento não é visualizado pelo agressor por ignorar a existência do sofrimento alheio. Neste mecanismo o agressor acredita que sua conduta não é tão nociva, portanto, se exime da autocensura (AZZI; ELIAS JUNIOR; CORRÊA, 2017). Bandura, Azzi e Tognetta (2015) citam o exemplo de um fotógrafo que, em plena guerra do Vietnam, conseguiu flagrar uma garotinha correndo com as roupas queimadas pelos bombardeios. O fotógrafo conseguiu demonstrar mais dor e sofrimento daquela população por meio de uma imagem do que os inúmeros relatórios e notícias dos atos de violência que existiam naquele país. Nas escolas, podem-se visualizar, como exemplo, as situações de exposição dos pares por meio das redes sociais, circunstância em que o agressor não fica de frente com a vítima.

1.2.7. Desumanização

Verifica-se na hipótese em que a pessoa comete atos de atrocidade, mas, justifica seus atos atribuindo uma característica de inferioridade à vítima. O agressor retira da vítima a qualidade de pessoa humana, atribuindo características de alguém indigno como “verme” e “monstro” (AZZI; ELIAS JUNIOR; CORRÊA, 2017). No ambiente escolar, podem-se visualizar situações em que os agressores criam apelidos depreciativos aos seus pares, alegando que eles possuem características de inferiores às qualidades de seres humanos, e, por essa razão, não deveriam conviver na comunidade escolar. Diante dessas circunstâncias, as vítimas sofrem perseguições e são desmoralizados constantemente.

1.2.8. Atribuição da Culpa

Neste mecanismo o autor da agressividade não exerce a autocensura, pois acredita que só agiu agressivamente por injusta provocação da vítima. É como se a própria vítima tivesse pedido, a partir de seus atos, que o agressor tomasse àquela atitude atroz, retirando de si a culpa e a transferindo para a vítima, e, dessa forma, não sente culpa (AZZI; ELIAS JUNIOR; CORRÊA, 2017). No campo da violência escolar, pode-se observar o exemplo do aluno que exclui frequentemente seu colega dos grupos de conversa porque ele é muito estudioso ou apresenta características não aceitáveis para o padrão daquele grupo.

Para Bandura (1991), o processo de desengajar-se moralmente ocorre de maneira gradual, de modo que, muitas vezes, o indivíduo nem percebe que está cometendo atos censuráveis. O autor explica que o homem não nasce predisposto a cometer atos que causem sofrimento ao próximo, mas, ao longo da vida, ele vai desenvolvendo a prática do desengajamento.

Bandura (1999) acredita que, ao identificar a ocorrência do desengajamento em determinado indivíduo, pode-se tentar engajá-lo moralmente por meio de projetos específicos, especialmente, em relação às crianças e adolescentes, os quais ainda estão em processo de formação de suas personalidades. O mesmo autor defende que se esses indivíduos forem expostos a modelos que elevam a importância de respeitar e se preocupar com os pares, possivelmente, poderão se tornar mais engajados moralmente, diminuindo, conseqüentemente, os atos de violência.

1.3. VIOLÊNCIA ESCOLAR

Ao adentrar no tema da violência escolar propriamente dita, é importante ressaltar a função da escola na formação dos indivíduos. De maneira fundamentada, o direito à educação está devidamente assegurado na Declaração Universal dos Direitos Humanos³ - (DUDH), a toda e qualquer pessoa humana, como está descrito a seguir:

Artigo II

1 – Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

[...] Artigo XXVI

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória [...]

³ A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi aprovada em 1948, em Assembleia Geral da ONU. O documento é base para a luta universal contra a opressão e a discriminação, defende a igualdade e a dignidade das pessoas e reconhece que os direitos humanos e as liberdades fundamentais devem ser aplicada a cada cidadão do planeta.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 2009, p. 5, 14).

A Constituição Federal, lei maior existente no Brasil, promulgada em 1988, conhecida como Constituição Cidadã, por ter como característica principal garantir direitos ao exercício efetivo da cidadania do povo brasileiro assegura a aplicação dos princípios estabelecidos na DUDH, com previsão expressa no Artigo 205, que define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com o apoio de toda sociedade. Ressalta-se que, no citado artigo, a educação tem como objetivo principal o pleno desenvolvimento das pessoas (BRASIL, 1988).

O direito à educação também está disciplinado no Artigo 53 do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), criado através da Lei N° 8.069, nos anos 1990, para regulamentar os direitos das crianças e adolescentes, previstos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1990). A Lei N° 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação em plano nacional, além de assegurar o direito a uma educação de qualidade, ressalta, no Artigo 26, § 9º, que a prevenção de todos os tipos de violência contra criança e adolescentes deve ser trabalhada no interior das escolas, como temas transversais (BRASIL, 1996). Enquanto que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), criado no ano de 2006, enfatiza a necessidade da educação voltada para garantia dos direitos humanos.

Para Schilling (2004), a escola tem papel fundamental na promoção e solidificação de direitos e garantias individuais, sobretudo, na formação das crianças e adolescentes, seres humanos em desenvolvimento. Para a autora, o espaço escolar deveria ser um ambiente harmônico, seguro e estável. Contudo, na atual conjuntura, verifica-se como um lugar de extrema vulnerabilidade, exposto a diversos tipos de violência. Nesse sentido, percebe-se que, mesmo existindo diversas legislações impondo ao Estado, à família e sociedade a necessidade de garantir um ambiente escolar voltado para a promoção da paz e da formação humana, ainda falta maior comprometimento desses atores a fim de prevenir, de maneira eficaz, a violência nas escolas (MATOS et al., 2015).

A violência, como fenômeno multifacetado, está associada a fatores, manifestando-se de inúmeras maneiras, com diferentes causas e consequências. A existência desse fenômeno remonta à antiguidade, desde as primeiras relações sociais e está presente em todos os lugares de convivência em sociedade, nas casas, entre familiares e vizinhos, nos estabelecimentos de ensino, em locais de trabalho, entre desconhecidos e outros. (BORGES; CUNHA FILHO,

2009).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) compreende a violência como o uso proposital de uma força física ou de um poder, real ou simbólico, contra uma ou mais pessoas, ou mesmo contra um grupo de pessoas, resultando em morte, lesão, sofrimento, dentre outras consequências (ESTMAN, 2002). Para Charlot (2002), a questão da violência na escola, de forma geral, não é recente, entretanto, o interesse científico em estudar os tipos de violência que ocorrem nesse espaço vem ganhando um interesse maior no decorrer dos anos. O mesmo autor destaca as novas formas de violência que foram surgindo, sob diferentes perspectivas, entre os alunos, professores e alunos e contra a própria escola, podendo influenciar no objetivo principal das instituições, de formação pessoal, moral e educacional do cidadão.

Destaca-se a necessidade de distinguir as modalidades de violência, para se aplicar intervenções adequadas e baseadas em estudos bem fundamentados, especialmente, quando se envolvem questões ligadas à criança e ao adolescente, considerados legalmente como seres em desenvolvimento (MATOS et al., 2009).

Para Charlot (2002), é importante fazer a distinção da violência ocorrida na escola, à escola e da escola. A **violência na escola** é aquela em que o espaço escolar é apenas o lugar em que a violência ocorre, e não necessariamente tem a ver com as pessoas que ali desenvolvem suas atividades profissionais ou estudantis; é o caso, também, da violência entre os alunos. O autor cita como exemplo a invasão de uma gangue dentro de uma escola para um acerto de contas, ou seja, a violência ocorre dentro do ambiente escolar. A **violência à escola** ocorre contra a instituição escolar, seja em relação ao prédio ou aos servidores que ali trabalham, tendo como intuito principal a ofensa às atividades desenvolvidas no estabelecimento de ensino. Por fim, **violência da escola** é aquela realizada pela instituição contra os alunos, quando, em suas relações, o quadro de servidor ofende, de alguma forma, a integridade de seus alunos.

Matos et al. (2009) conceituam de maneira diferente, no entanto, complementa os conceitos descritos por Charlot (2002). Os autores asseveram que a violência contra a escola (patrimônio) é diferente da violência ocorrida na escola. A violência contra escola é direcionada ao prejuízo físico do prédio, afetando diretamente o patrimônio da instituição (furtos, roubos, depredações, danos materiais, pichações, dentre outros). Já a violência ocorrida na escola, entre alunos, podendo ocorrer em diversas modalidades, entre os estudantes, entre os próprios servidores ou entre os mesmos. Há também, a necessidade de diferenciar agressão, violência e agressividade, como Charlot (2002) ressalta esta importância. O autor explica que a agressão é uma ação cruel, enquanto que a violência é realizada por meio da agressão, movimentos físicos, psicológicos ou de ameaça, com objetivo principal de causar sofrimento ou dominação e a

agressividade é uma característica da pessoa, que engloba fatores biopsíquicos. A agressividade pode ocorrer de várias maneiras, sendo: agressividade verbal, agressividade física e agressividade social. A primeira está relacionada à utilização da verbalização por meio de insultos, ameaças, chacotas depreciativas, dentre outras. A agressividade física diz respeito à pessoa que emprega força física, como bater, empurrar, cortar, puxar ou cortar os cabelos e outros. A última modalidade, a agressividade social, é o ato de excluir uma pessoa ou grupo de participar de determinadas ações ou movimentos (MATOS et al., 2009).

1.4. VIOLÊNCIA ESCOLAR E *BULLYING*

De acordo com estudos recentes, o fenômeno do bullying começou a ser estudado pelo pesquisador Olweus na década de 1970, na Escandinávia, a partir da realização de pesquisas relevantes sobre violência no ambiente escolar, quando se percebeu especificidades e características próprias do fenômeno, que, a partir de então, passou a ser conhecido como *bullying* (SILVA; COSTA, 2016).

Para Machado e Pigozi (2015), no Brasil, o fenômeno do *bullying* começou a ser investigado, efetivamente, a partir do início do ano 2000, como um subtipo de comportamentos agressivos ocorridos dentro do espaço escolar. Desde então, despertou-se o interesse em estudar esse fenômeno mais profundamente, sob diferentes aspectos, sendo desenvolvido gradativamente no país, embora as pesquisas se concentrem mais em determinadas regiões, como sul e sudeste do Brasil.

Silva (2015) explica que a palavra *bullying* é de origem inglesa, vem do *Bulli*, que significa o “valentão”, e é usada para indicar comportamentos violentos (agressões físicas, psicológicas, verbais, materiais, virtuais e assédios) e repetitivos, que ocorrem normalmente em ambiente escolar, em uma relação de superioridade de uns contra os outros. Vale ressaltar que no início do ano de 2016, entrou em vigor no Brasil a Lei N° 13.185, representando um importante avanço legislativo, o qual instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática e cuidou de conceituar este fenômeno. Essa Lei refere que *bullying* é qualquer ato de violência física ou psicológica praticado por uma pessoa ou um grupo em desfavor de uma ou mais vítimas, que estão em relação de desequilíbrio de poder, asseverando que a intimidação direcionada às vítimas está relacionada com atos como: insultos pessoais, apelidos pejorativos e sistemáticos, expressões preconceituosas, isolamento social consciente, ataques físicos, dentre outras formas violência (BRASIL, 2015).

Segundo a mencionada norma legislativa, a violência ocorre de maneira repetitiva e

intencional, mas, não necessariamente, com objetivo específico. Entretanto, os atos de violência ocorrem para intimidar as vítimas, causando-lhes diversas formas de sofrimento, podendo ser executada pessoalmente ou por meio da rede mundial de computadores, sendo denominada *cyberbullying* (BRASIL, 2015). A Lei N° 13.185 classifica e exemplifica os atos de violência como: verbal (apelidar); moral (ofender e disseminar rumores); sexual (assediar, publicar fotos íntimas em redes sociais); social (excluir propositalmente); psicológica (amedrontar); física (bater propositalmente); material (furtar ou destruir os pertences da vítima propositalmente) e virtual (todas as condutas já descritas por meio da rede mundial de computadores).

Outro aspecto relevante abordado pela Lei N° 13.185 é que ela tem diversos objetivos, visando combater o *bullying*, merecendo destaque o fomento às ações de discussão, bem como o incentivo aos estudos e pesquisas científicas voltadas ao tema. A Lei também assevera que Estados e Municípios devem produzir relatórios das ocorrências de *bullying*, os quais serão publicados para acompanhamento e planejamento de ações visando à diminuição dos índices dessa modalidade de violência. Segundo Souza e Almeida (2011), durante algum tempo, condutas como zombar e/ou apelidar alguém eram vistas apenas como brincadeiras normais, sem qualquer pretensão de ofensividade, por ser considerada como brincadeiras comuns entre crianças e adolescentes. Entretanto, após algumas situações radicais ocorridas dentro de escolas do mundo todo, envolvendo alguns tipos de violência, incluindo homicídios coletivos e suicídios, o tema começou a chamar a atenção de toda sociedade. Para as autoras o *bullying* é um ato desencadeador de outras modalidades de violência e gera consequências significativas para vítimas e autores.

Silva (2015), ao explorar o fenômeno do *bullying*, cuidou de distinguir os atores que se envolvem nesse tipo de violência dentro das escolas. A autora destaca as vítimas como crianças ou adolescentes que possuem alguma característica peculiar que se destacam dos demais do grupo (são os gordinhos ou as mais belas, os mais estudiosos ou de condições financeira ou religião diferente e outros), e, ao mesmo tempo, as vítimas se desiguam pela fragilidade e passividade diante de situações adversas. Os agressores são os chamados valentões (*bullies*), que podem ser de ambos os sexos, normalmente contrários a regras e que possuem como característica de personalidade a perversidade, podendo agir sozinhos ou em grupo, quando ganham mais força para cometer atrocidades. A autora define o terceiro e último personagem como o espectador, ou seja, aquele que testemunha a violência, porém não toma nenhuma atitude, não se posiciona em face daquele acontecimento. Matos et al. (2009) corroboram este estudo elencando uma série de características dos personagens envolvidos com o *bullying*. Os autores ressaltam que existem duas modalidades de vítimas: aquelas mais tímidas,

normalmente, não assertivas, as quais transmitem insegurança; e outras mais agressivas, que perdem o controle emocional e tentam reagir à agressão. Por outro viés, os agressores são aqueles com maior poder de intimidação e dominação e estão comumente envolvidos em atos desagradáveis no ambiente escolar.

Para Santos et al. (2014), em meio aos tipos de violência que ocorrem dentro das escolas, o *bullying* vem despertando um maior interesse em ser estudado, principalmente, pelas consequências que gera às vítimas e a comunidade escolar. Os autores referem que os efeitos gerados por essa violência perduram por longo tempo e afetam diretamente o rendimento escolar dos estudantes envolvidos no conflito. Rech et al. (2013) mencionam que os efeitos gerados nos que sofrem *bullying* vão desde a depressão, estresse e evasão escolar até resultados mais drásticos, como suicídios, sendo que os agressores também sofrem consequências emocionais, direcionando seus valores para lado negativo, fazendo com que se tornem pessoas desprendidas de sentimentos de piedade perante seus pares.

Mello et al. (2016) inferiram que estudos nacionais e internacionais continuamente mencionam os resultados deixados nos personagens envolvidos com este tipo de violência. Os autores asseveram que vítimas, agressores e até os espectadores são afetados, implicando em influências diretas no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças e adolescentes que passam por esse tipo de conflito. No entanto, Silva (2015) destaca que crianças e adolescentes agressores de *bullying*, caso não sejam identificados para realização de trabalhos restaurativos, podem futuramente, causar danos mais graves aos pares em sociedade. Para a autora, crianças e adolescentes que hoje apelidam seus colegas, no futuro, podem, por exemplo, atear fogo em moradores de rua, apenas por diversão.

Rech et al. (2013) salientam a importância de se debruçar nos estudos sobre o *bullying*, por interferir diretamente no desenvolvimento dos estudantes. Entretanto, os autores constataram que as pesquisas no Brasil ainda são escassas, salientando que o fenômeno deve ser estudado de forma mais regionalizada, para que se possa ter uma noção geral em relação ao Brasil.

1.5. A VIOLÊNCIA ESCOLAR: O *BULLYING* NO BRASIL E EM BELÉM - PARÁ

A violência dentro das escolas no Brasil é um problema recorrente, Ribeiro et al. (2015) ressaltam que apesar da gravidade da situação, não há uma preocupação necessária e consolidada por parte dos governantes e gestores em melhorar esse cenário. Existem algumas pesquisas acerca do tema, mas os estudiosos, em sua grande maioria, ressaltam que é necessário

avancar nos estudos e, principalmente, criar políticas públicas com base nos estudos realizados, para minimizar o cenário de violência nas escolas (TAVARES; PIETROBOM, 2016; ALVES, 2016; TEIXEIRA; KASSOUF, 2015).

Em nível mais regionalizado, Miléo (2016) referiu dificuldade em adquirir dados nos órgãos do Estado do Pará (Polícia, Ministério Público e Justiça) sobre casos de violência ocorridos dentro das escolas de Belém. A pesquisadora ressaltou dois importantes órgãos que funcionam na cidade de Belém, responsáveis por realizar atendimentos dessa demanda, sendo o Ministério Público, por meio da Promotoria de Justiça da Infância e Juventude de Belém, e a Polícia Militar, por intermédio da Companhia Independente de Policiamento Escolar (CIPOE). O mesmo autor realizou um estudo sobre casos de violência escolar, englobando apenas atos considerados infrações penais, ou seja, casos que deveriam ser encaminhados à justiça para devida apuração, ocorridos em Belém, nos anos de 2013 e 2014. No decorrer da pesquisa explicou-se que, no momento em que ocorre uma infração penal dentro de uma escola, a mesma deveria acionar a Polícia Militar, da CIPOE, que após averiguar se a situação se configura como um ato infracional, encaminha os envolvidos à Delegacia de Atendimento à Criança e Adolescente, órgão responsável pela investigação da situação.

Na prática, contudo, não ocorre desta maneira, os órgãos envolvidos nessa demanda, por vezes, não possuem o comprometimento em desenvolver um atendimento adequado, e alguns casos terminam sem a devida notificação e apuração, inviabilizando assim, a construção de dados para subsidiar o incremento de políticas públicas para esse tipo de violência (MILÉO, 2016). Em outro estudo, acerca do tema, em duas escolas no bairro do Jurunas, em Belém, verificou-se que a segunda violência mais praticada dentro das escolas é a psicológica, que ocorre por meio de atos caracterizados como *bullying*, perdendo apenas para agressões físicas entre os alunos, tipo de violência mais recorrente no ambiente pesquisado (PERES, 2016).

Machado e Pigozi (2015) enfatizaram que o tema *bullying*, como modalidade de violência ocorrida dentro das escolas, é bastante visualizado em mídias sociais e vem sendo estudado internacionalmente. Contudo, no Brasil, essa temática só começou a ser interesse de pesquisas no final dos anos 1990. Mello et al. (2016), ao ressaltarem a importância do estudo que fizeram sobre o tema com estudantes da região sudeste do Brasil, citam que, em outras regiões do país, os estudos sobre o referido tema são escassos, sendo necessário a realização de pesquisas mais regionalizadas. Bem como, Silva (2011), que também observou que o fenômeno vem sendo estudado de forma mais isolada no Brasil e que os resultados dos estudos são visualizados de maneira mais pontual, normalmente, respeitando as características próprias de cada região, o autor ainda ressalta a importância de realizar pesquisas na rede de escolas do

Pará.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é o principal órgão responsável pela Pesquisa de Saúde Escolar (PeNSE), realizada em diversas cidades do Brasil. Em 2009, a PeNSE mostrou números expressivos sobre a ocorrência do bullying nas escolas do Brasil. No Pará, por exemplo, 24,5% dos estudantes entrevistados sofreram *bullying* no ambiente escolar de maneira rara e 5,1% sempre sofreram *bullying*. A versão mais atual da citada pesquisa, realizada em 2015, revelou que 5,1% dos alunos entrevistados no Estado do Pará sentiram-se humilhados por provocações de colegas de escola, na maior parte do tempo ou sempre (IBGE, 2009; 2016).

Silva (2011) foi um dos poucos estudiosos que pesquisou sobre a ocorrência do tema em Belém, desenvolvendo um estudo com alunos de uma escola da rede pública estadual. É possível notar que o *bullying* não foi identificado em números alarmantes na escola estudada, porém foi visualizado em todas as turmas que participaram da pesquisa, em algumas, de maneira mais leve; em outras turmas de forma mais violenta. De acordo com as informações colhidas, nos poucos trabalhos existentes em Belém, sobre violência escolar e *bullying*, percebe-se a necessidade de dar continuidade nas pesquisas sobre essa matéria, visando compreender o fenômeno para fornecer dados que possam subsidiar a implementação de políticas públicas que tenham por objetivo diminuir a violência dentro das escolas.

Diante do contexto apresentado, verificou-se que a ocorrência do *bullying* precisa ser mais explorado na capital paraense, não apenas isoladamente, mas relacionando-o com outras ciências e teorias para buscar dados que possam ser relevantes no enfrentamento da violência, por meio dos órgãos de segurança pública e instituições envolvidas. Assim, definiu-se como questão-problema desta dissertação, a saber: Como se caracteriza a violência e o desengajamento moral no contexto escolar?

1.6. OBJETIVOS

Para a presente pesquisa definiu-se como objetivo geral: Compreender o papel dos mecanismos de desengajamento moral e caracterizar a prevalência da violência no contexto escolar, entre os estudantes.

A fim de alcançá-lo, foram delimitados os seguintes objetivos específicos:

- Averiguar, nas polícias especializadas, secretarias de educação e escolas envolvidas, a ocorrência da violência da modalidade *bullying*;

- Verificar se estudantes com idade entre 11 (onze) e 18 (dezoito) tiveram envolvimento (praticaram, sofreram ou testemunharam) situações de violência na modalidade *bullying* dentro das escolas que frequentaram;
- Analisar a opinião dos estudantes acerca da violência dentro das escolas, entre os mesmos e avaliar a existência de uma tendência dos estudantes justificarem seus atos de agressividade por meio dos mecanismos do Desengajamento moral;
- Identificar qual mecanismo de desengajamento moral os estudantes mais utilizaram para justificar a violência cometida no contexto escolar;

1.7. JUSTIFICATIVA

A escola, local especialmente protegido por lei, com atribuições específicas e tão importantes para o desenvolvimento humano, deveria ser um ambiente saudável e harmônico, onde crianças, adolescentes e jovens, pudessem aprender mais do que as disciplinas regulares ministradas em sala de aula, deveriam aprender que são verdadeiros sujeitos de direitos e, como tais, deveriam utilizar de suas relações pessoais como forma de cidadania e respeito, sendo agentes e promovedores de direitos humanos. A escola torna-se vulnerável e perde, inevitavelmente, sua função social quando a violência se desenvolve entre os seus alunos.

As questões ligadas à violência nas escolas, especificamente, o *bullying*, necessitam de atenção especial, pois, como supracitado, a ocorrência dessa violência enseja uma série de efeitos negativos dentro do espaço escolar, para todos os envolvidos no conflito e, de forma mais incisiva, para as vítimas. No decorrer da pesquisa, verificou-se, também, que os efeitos do *bullying* podem ultrapassar as barreiras da escola, trazendo consequências para a vida em sociedade, como um todo. Pois, é inconcebível que episódios como o ocorrido na cidade de Realengo, no Rio de Janeiro em 2011, quando um ex-aluno entrou na Escola Municipal Tasso da Silveira, armado de dois revólveres calibre 38, disparou contra uma série de estudantes da instituição, ocasionando ferimentos em 13 deles, e a morte de outros 11, tirando a própria vida em seguida (LOPES, 2012).

Nesse sentido, a presente dissertação se justifica por sua relevância em dois níveis: (1) prático e institucional e (2) acadêmico. Em termos práticos, pode-se contribuir para criação de projetos institucionais, de intervenção, no combate à violência dentro das escolas. Por acreditar

que projetos desta natureza podem ser mais eficazes quando baseados em estudos científicos, realizados para comprovar a existência do fenômeno, suas características e suas principais causas e efeitos. Por outro viés, o estudo sobre *bullying* relacionado com o desengajamento é importante como contribuição para comunidade acadêmica, para fomentar pesquisas sobre a prática domesmo relacionado com a teoria do desengajamento moral.

Em buscas realizadas no site do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública (PPGSP) da Universidade Federal do Pará (UFPA), foram encontrados alguns trabalhos que tratam, de forma indireta, sobre o *bullying*, os quais estão relacionados no Quadro 1.

Quadro 1 - Levantamento de dissertações envolvendo a temática Bullying, no banco de dados do PPGSP/UFPA, nos anos 2011 a 2016.

Turma	Ano de Publicação*	Autor	Orientador	Investiga o bullying?	Investiga o bullying associado ao desengajamento moral?
2013	2016	Raimundo Roberto Santos França	Dra. Silvia dos Santos Almeida	Aborda de maneira indireta	Não faz referência
2014	2016	Luana Andressa Freitas Ribeiro Peres	Dra. Silvia dos Santos de Almeida	Aborda de maneira indireta	Não faz referência
2014	2016	Silvia Regina Messias Klautau Miléo	Dr. Wilson José Barp	Aborda de maneira indireta	Não faz referência

*Ano em que foi publicado no banco de dissertações do PPGSP.

Fonte: adaptado de <http://www.ppgsp.propesp.ufpa.br/index.php/br/teses-e-dissertacoes/dissertacoes>.

Durante uma busca preliminar realizada no banco de dados PPGSP, encontrou-se alguns estudos acerca da violência escolar, que analisam o *bullying* de maneira indireta, não sendo a categoria primária das pesquisas suprarrelacionadas. No entanto, não foram encontradas dissertações que tratassem diretamente sobre o *bullying*, nem relacionando o referido fenômeno com o desengajamento moral. Ressalta-se que o recorte temporal da pesquisa foi de 2011 a 2016, considerando a totalidade das produções do Programa, que oferece apenas um curso de mestrado em apenas uma linha de pesquisa, considerado recente, tendo iniciado em 2011.

O estudo de França (2016) foi realizado em duas escolas de Castanhal, no Pará, sendo uma escola pública e outra privada. O autor desenvolveu um comparativo entre as duas instituições, levando em consideração a percepção que os gestores das escolas estudadas tinham sobre a violência escolar, utilizando, dentre outras técnicas, entrevistas com os mesmos. Como resultado, notou-se que a violência escolar cresceu de maneira progressiva, com maior frequência no nível fundamental de ensino, o autor, também, inferiu que os tipos de violência mais recorrentes foram indisciplina, ameaça e *bullying*.

Miléo (2016) realizou um estudo sobre os registros de violência nas escolas de Belém, nos anos de 2013 a 2014, levando em consideração os bancos de dados existentes na Polícia Militar e no Ministério Público do Estado. A autora pretendia descobrir se os citados órgãos seguiam um trâmite uníssono para atender à demanda da violência nas escolas. Como resultado, verificou-se que nem o Ministério Público, nem a Polícia Militar, demonstraram possuir um banco de dados confiável para verificar as necessidades que a demanda da violência escolar na cidade possa requerer. Enquanto que, Peres (2016) estudou a violência escolar no bairro do Jurunas, em Belém, no ano de 2015, realizando uma pesquisa de campo em duas escolas do citado bairro. As coletas foram auferidas por intermédio da aplicação de questionários de 730 alunos das escolas selecionadas. Como resultado, verificou-se que a faixa etária com maior prevalência de violência foi de adolescentes com idade entre 14 e 16 anos (41,47%). Além disso, constatou-se que 42,42% dos atos de violência ocorrem dentro da sala de aula.

Nas buscas em outras fontes relacionadas ao PPGSP/UFPa, encontrou-se um artigo que aborda, especificamente, o *bullying*, desenvolvido por alguns dos professores do programa, publicado no livro Segurança Pública: indicadores, conflitos, criminalidade e tecnologia da informação, em 2016 (SOUZA et al., 2016).

Neste sentido, a pesquisa sobre a presente temática se mostra ainda mais necessária para a compreensão deste fenômeno, fazendo uma exploração específica e detalhada sobre o *bullying* e envolvendo a categoria desengajamento moral para ampliar a compreensão sobre o fenômeno investigado.

1.8. REVISÃO DA LITERATURA

Para conhecer o panorama da literatura existente sobre o tema que se pretende discutir, foram selecionados artigos científicos como base teórica. Para tanto, foram realizadas diversas buscas em diferentes diretórios, considerando o tema Desengajamento Moral e *Bullying*, colocando-se como participantes/contexto da pesquisa as seguintes categorias: estudantes e ensino fundamental. Utilizou-se como Variável 1: o desengajamento moral e como Variável 2: o *bullying*. A partir deste protocolo, seguiu-se à busca.

Foram realizados três levantamentos, a saber: (1) somente estudos sobre *bullying*; (2) somente sobre desengajamento moral; (3) cruzamento da variável *bullying* com desengajamento moral. Os diretórios utilizados nas buscas foram: Capes; SciELO; Lilacs; REDALYC; PsycARTICLES (APA) e ERIC (APÊNDICE A).

Utilizaram-se como critérios de inclusão as seguintes regras: (a) apenas artigos na

íntegra; (b) dos últimos 10 (dez) anos; (c) escritos em português, inglês ou espanhol; (d) estudos teóricos empíricos (e) escritos à luz da Teoria Social Cognitiva. Os descritores utilizados foram: (1) participantes/contexto – alunos e ensino fundamental e médio; (2) variáveis – desengajamento moral e agência moral; e (3) variável – *bullying*. Dos cruzamentos realizados utilizando os descritores em português e em inglês, foram encontrados os resultados descritos na Tabela 1 e 2, a seguir:

Tabela 1 - Resultados das buscas com os descritores utilizados nesta pesquisa, em português, nos diretórios, nos últimos 10 anos.

Diretório	Levantamento inicial	Selecionados após aplicação dos critérios de inclusão	Número final de artigos
Capes	609	0	0
SciELO	68	0	0
Lilacs	0	0	0
REDALYC	0	0	0
PsycARTICLES (APA)	0	0	0
ERIC	0	0	0
Total	677	0	0

*Nota: excluídos os resultados repetidos.

Total de artigos selecionados: 0.

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Tabela 2 - Resultados das buscas com os descritores utilizados nesta pesquisa, em inglês, nos diretórios, nos últimos 10 anos.

Diretório	Levantamento inicial	Selecionados após aplicação dos critérios de inclusão	Número final de artigos
Capes	91	7	7
SciELO	2	1	1
Lilacs	15	1	1
REDALYC	0	0	0
PsycARTICLES (APA)	23	0	0
ERIC	23	2	2
Total	154	11	11

*Nota: excluídos os resultados repetidos.

Total de artigos selecionados: 11.

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Inicialmente, na Tabela 1, utilizando os descritores em português, foram encontrados 677 resultados, sendo que todos foram excluídos por não compreender os critérios de inclusão. Utilizando os descritores em inglês (tabela 2), foram selecionados 154 resultados, dos quais restaram 11 após a aplicação dos critérios de inclusão. Portanto, englobando as buscas tanto em

português, quanto em inglês, restaram apenas 11 artigos, os quais foram utilizados para esta revisão da literatura. Vale ressaltar que por ser uma busca preliminar é notável o surgimento de lacunas na literatura sobre *bullying* e desengajamento moral no Brasil. Deste modo, as buscas indicaram um maior número de estudos, acerca da temática, no cenário internacional, indicando um panorama dos tipos de pesquisas que estão sendo abordadas, conforme descritos a seguir.

Parnari e Wood (2009) investigaram a relação entre os mecanismos do desengajamento moral com *bullying* e *cyberbullying*. Para tanto, realizaram um estudo com 339 alunos de uma escola de ensino médio, no Reino Unido, ocasião em que os discentes preencheram formulários, a fim de que os autores analisassem qual a contribuição do uso dos mecanismos do desengajamento moral para ocorrência da violência. Como resultado, o estudo mostrou que os alunos envolvidos nas agressões mais graves faziam uso de pensamentos que apoiavam o comportamento agressivo. Analisados isoladamente, os mecanismos que tiveram mais relação com agressão foram justificação moral e linguagem eufemística. Outro resultado que chamou atenção foi que 36% dos entrevistados alegaram que o *bullying* na internet ocorre por diversão.

Para corroborar o estudo anterior, Pazoli, Gini e Vieno (2012) realizaram uma pesquisa para analisar os mecanismos do desengajamento moral, relacionando os mecanismos com condutas pró-*bullying* de modo individual e entre a classe. Os autores aplicaram formulários com 663 crianças, de 38 escolas primárias (4º e 5º ano) da rede pública de ensino, na Itália. Os autores ressaltaram que os estudos do desengajamento moral, normalmente, são feitos com militares ou situações envolvendo violência criminal, por isso, enfatizaram a importância de se relacionar o desengajamento com as violências ocorridas entre crianças. Os pesquisadores utilizaram um questionário de função do participante, para colher informações sobre o *bullying* e, para auferir o grau do desengajamento moral, utilizaram uma escala de 14 itens projetada para crianças do ensino fundamental. Como resultados, os autores, encontraram uma relação positiva entre o desengajamento moral e o *bullying* em condutas individuais, especialmente, com a minimização e desumanização da vítima. Em relação a condutas da classe, não foi encontrada nenhuma relação considerável entre os atos de *bullying* com os mecanismos.

No mesmo sentido, Van Noorden et al. (2014) realizaram um estudo para analisar a correlação entre a desumanização (animal e mecanicista), o *bullying* e o desengajamento moral entre amigos e não amigos. Os estudiosos utilizaram como amostra final o total de 800 crianças, com idade entre 7 e 12 anos, recrutadas de 34 salas de aula (3º a 5º série), de 11 escolas primárias da Holanda. Os pesquisadores desenvolveram uma medida exclusiva para auferir a desumanização, por meio de um questionário e uma escala, com versão de 15 itens, do desengajamento moral. Ao final, os autores concluíram que o desengajamento moral foi

positivamente associado à ocorrência do *bullying*, tendo notado que as crianças, desde muito cedo (7 anos), desumanizam seus pares, indicando que não enxergam que todos os seres humanos são iguais.

Outro estudo que ressalta o uso de mecanismos do desengajamento moral, foi abordado por Solis e Cabrero (2013), os quais avaliaram as emoções morais de culpa, sofrimento e empatia ao desengajamento moral e à autoeficácia social, relacionados com o tipo de papel assumido pelos alunos envolvidos na prática de *bullying*. A pesquisa foi desenvolvida com 450 alunos, com idade entre 12 e 14 anos, os quais estudavam em 2 escolas públicas de ensino secundário da cidade do México. Para identificar o comportamento de intimidação dos alunos, os autores utilizaram a *Role Scale* por meio de um questionário, e para medir o desengajamento moral, os autores utilizaram a escala de desconexão moral desenvolvida por Bandura. Como principais resultados, os estudiosos relataram que os alunos que tinham características pró-*bullying* obtiveram baixos escores em culpa, tristeza e empatia, porém, alta pontuação no desengajamento moral, em comparação com os alunos que possuíam características de defensores e expectadores do *bullying*. Além disso, a referida pesquisa mostrou que os homens (aproximadamente 50%) se envolvem mais em situações pró-*bullying* do que as mulheres (menos de 10%).

Bustamante e Chaux (2014) compararam 2 programas de intervenção para verificar a redução do desengajamento moral de 116 alunos, com idade entre 12 e 16 anos, de 3 salas de aula, na 9ª série de uma escola privada sem fins lucrativos da Colômbia. Os participantes responderam ao questionário de 32 itens, a fim de mensurar o grau do desengajamento moral e foram submetidos aos programas de intervenção. O primeiro programa se baseava em demonstrar o pensamento crítico e a regulação social, e o segundo baseou-se em demonstrar a persuasão e o comportamento jornalístico. Analisados os resultados, os autores concluíram que, embora o desengajamento moral seja fundamental para explicar os comportamentos antissociais, existem poucas intervenções nesse sentido. Por outro lado, apenas na intervenção que avaliou o pensamento crítico e a regulação social foi identificada alguma mudança nos participantes.

Visconti, Ladd e Kochenderfer-Ladd (2015) investigaram se o desengajamento moral poderia mediar a associação entre os comportamentos antissociais e pró-sociais das crianças com comportamento agressivos. Esta pesquisa fez parte um estudo maior, que examinou as alterações longitudinais no ajuste social, psicológico e escolar de 379 crianças, durante o 4º, 5º e 6º anos, de escolas rurais e suburbanas dos Estados Unidos. Os autores refletiram que a construção do desengajamento moral está sendo utilizada, cada vez mais, para explicar a

assimetria entre o pensamento moral das crianças e seu comportamento moral. Para inferir os resultados, os autores utilizaram uma escala tipo Likert de 5 pontos, a qual forneceu evidências de que o desengajamento moral está relacionado com a associação simultânea entre os comportamentos antissociais e altos níveis de atos agressivos.

Neste sentido, Gini, Pozzoli e Bussey (2015), realizaram estudo com o objetivo de investigar de que maneira o desengajamento moral individual e coletivo contribui para explicar os diferentes níveis de comportamentos agressivos entre pares na escola, abordando, primordialmente, os fatores morais dos agressores. Os pesquisadores deram ênfase ao estudo do desengajamento moral coletivo, por existir uma lacuna na literatura sobre esse aspecto. Ressaltou-se que a sala de aula como contexto social foi considerada ainda mais favorável para ocorrência de violência. Por meio de um estudo exploratório com aplicação de um formulário, em consonância com os recomendados por Bandura, para auferir o grau de desengajamento moral de 918 adolescentes selecionados de 49 salas de aula (6ª a 10ª séries) de escolas públicas italianas. O estudo retificou os resultados de pesquisas anteriores, identificando que comportamentos agressivos estão diretamente ligados ao desengajamento moral individual. Como resultado novo, o estudo mostrou que o desengajamento moral coletivo foi positivamente associado ao comportamento agressivo e passivo, sugerindo que, em sala de aula, os alunos estão mais propensos a usar justificativas e acreditar que atitudes agressivas são normais e aceitáveis.

Çapan e Bakioğlu (2016) objetivaram validar a confiabilidade da escala do desengajamento moral coletivo para adolescentes de cultura turca. Os autores explicaram que, apesar da importância do desengajamento moral coletivo como uma das razões para os comportamentos antissociais visualizados na adolescência, não existia nenhuma pesquisa sobre o desengajamento moral coletivo na Turquia. O estudo foi realizado em 2 etapas; em ambas, foram recrutados adolescentes (10 a 17 anos) que estudavam numa província localizada no Mar Negro da Turquia, sendo que a primeira fase do estudo foi realizada com 339 adolescentes e, na segunda etapa, apenas 283. Na primeira parte do estudo, foram realizadas as traduções do desengajamento moral coletivo, com análise fatorial exploratória (análise da correlação entre as duas variáveis), além de testes e retestes com os coeficientes. Na segunda fase, foram realizadas análises de fator confirmatório e estudo de validação da citada escala. O estudo, também identificou uma estreita relação entre o desengajamento moral e o *bullying*, inferindo-se que os adolescentes-vítimas se comportam de acordo com atos determinados pelo nível de engajamento moral da classe. Como novidade, os autores visualizaram que, quanto maior o nível do desengajamento moral coletivo nos adolescentes, maior é o nível de *bullying*. Por fim,

concluiu-se que, a escala do desengajamento moral coletivo usada em estudos de comparação internacional, pode ser aplicada na Turquia.

Ainda no contexto internacional, Wang et al. (2016), realizaram um estudo longitudinal ao longo de três semestres, fazendo uma correlação do desengajamento e de comportamentos de *bullying* com um grupo de 1.180 adolescentes, com idade média igual a 12 anos, que cursavam do 5^a ao 9^o ano, recrutados de 22 escolas de uma cidade central dos Estados Unidos. Os objetivos principais do estudo eram investigar se o desengajamento moral era um precursor do comportamento de *bullying* e vice-versa; analisar se o sexo e o grau de aprendizagem, ao longo do tempo, influenciavam neste processo; e identificar se o gênero e o grau de escolaridade induzem a ocorrência do desengajamento moral. Para isto, os autores utilizaram questionários e formulários específicos, e o desengajamento moral foi medido por meio da escala de 32 itens proposta por Bandura. Os resultados do estudo mostraram que, estudantes homens mais velhos utilizavam mais o desengajamento moral do que as mulheres mais jovens, e que os homens se envolviam mais na ocorrência de *bullying*. O estudo também identificou caminhos indiretos que ligam gênero e grau ao *bullying* pelo desengajamento em pontos de tempos anteriores.

Enquanto que, Thorberg et al. (2017), examinaram o desengajamento moral e a autoeficácia dos adolescentes com perfil de defensores em situações envolvendo *bullying*, em nível individual. Os autores citaram que, durante os episódios de *bullying*, existem seis diferentes papéis sociais, sendo o *bully* (agressor-valentão), a vítima, o assistente do *bully*, o reforçador, o estranho e o defensor (ajuda e apoia a vítima). Esse estudo foi desenvolvido a fim de averiguar, dentre outras coisas, qual a relação do defensor com o desengajamento moral. Os participantes foram 900 estudantes com idade entre 9 e 13 anos, de 15 diferentes escolas localizadas em 2 pequenas aldeias de duas cidades de médio porte na Suécia. Os participantes responderam formulários com informações demográficas e, depois, responderam uma escala tridimensional desenvolvida pelos pesquisadores para medir o comportamento do espectador em situações de *bullying*. Inferiu-se que os defensores dos colegas de sala de aula foram associados a menos desengajamento moral; e os passivos, ou seja, os que nada faziam, tiveram uma associação significativa com o desengajamento moral. Outro importante destaque foi que, quanto mais jovens, mais os colegas defendiam seus pares.

Grundherr et al. (2017) realizaram estudo para examinar se o raciocínio moral dos adolescentes estava associado à redução da participação como agressores de *bullying* escolar. Os autores evidenciaram que pesquisas anteriores já havia abordado o tema nesse sentido com crianças, por este motivo, incluíram adolescentes como população-alvo do estudo. Os participantes da pesquisa foram 925 crianças e adolescentes com idade entre 11 e 17 anos,

recrutados de 3 diferentes escolas localizadas no sul da Alemanha. Os alunos responderam questionários para mensurar o *bullying* e responderam a escala do desengajamento moral de Bandura, em uma versão abreviada, traduzida para o Alemão. Dentre os resultados encontrados, os autores verificaram uma significativa relação entre o desengajamento moral e atitudes pró-*bullying* dos alunos.

Os estudos supracitados, de modo geral, indicam a relação existente entre o *bullying* e o desengajamento moral, sugerindo ser este um tema que precisa ser melhor investigado, pois, como fora apresentado em levantamento preliminar, verificou-se uma lacuna nas bases brasileiras, não sendo encontradas pesquisas associando essas duas categorias, embora se entenda que esses aspectos podem estar fortemente relacionados.

2. METODOLOGIA

Nesta seção, são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa, no que diz respeito à natureza do estudo, lócus e amostra, coleta e análise de dados e, por fim, as questões éticas.

2.1. NATUREZA DO ESTUDO

A presente pesquisa, quanto à abordagem do problema, é exploratória e descritiva, pois pretende estudar os fenômenos de maneira mais abrangente, identificando, conceituando e realizando cruzamento entre as variáveis (FONSECA, 2012). O enfoque é de cunho qualitativo e quantitativo, sendo, portanto, de natureza mista. Conforme Lima (2008), a pesquisa qualitativa é aquela realizada a partir de interpretações e compreensões de conceitos e fenômenos já existentes. Por outro lado, Lima (2008) esclarece que a pesquisa quantitativa utiliza-se de mecanismos específicos, como questionários ou escalas (entre outros) para coleta de dados visando tratamentos estatísticos.

2.2. LÓCUS E AMOSTRA

O estudo foi realizado em duas escolas de ensino público, localizadas em bairros no centro de Belém, que atendem à demanda de alunos de bairros diversos, incluindo periferias da capital. A definição das escolas foi realizada por conveniência, considerando alguns critérios de inclusão, sendo estes:

- Escolas em que ocorreram situações de violência escolar na modalidade *bullying* com frequência;
- Escolas que atendam alunos do ensino fundamental e médio;
- Escolas que tenham disponibilidade para participar da pesquisa.

Ressalta-se que as informações sobre a ocorrência de *bullying* foram repassadas pelo setor de ações educacionais complementares da Secretaria de Educação do Estado do Pará, por meio de resposta a ofício encaminhado ao citado órgão. O referido setor, em tese, toma conhecimento de todos os atos de violência, ocorridos dentro das escolas da Região Metropolitana de Belém (RMB), contudo, conforme informações colhidas, não há um controle específico da ocorrência de *bullying*.

A seleção dos participantes também foi realizada por conveniência; sendo assim, foram considerados os seguintes critérios de inclusão: (1) alunos com idade entre 11 e 18 anos que cursam entre o 5º ano do ensino fundamental e o último ano do ensino médio; (2) de ambos os sexos; (3) com autorização dos responsáveis, se menor de 18 anos; e por fim, (4) com disponibilidade para participar da pesquisa. Sendo assim, foram selecionadas 2 escolas públicas, onde os participantes foram recrutados de 15 salas de aula, dos quais possuíam o perfil supracitado na presente pesquisa.

No primeiro colégio, a pesquisa foi realizada no período matutino e vespertino, no total de 7 salas de aula, enquanto que no segundo colégio a pesquisa foi aplicada em 8 salas, no mesmo período do dia. No total, 430 estudantes participaram da pesquisa, após aplicação dos critérios de inclusão.

2.3. COLETA DE DADOS

A coleta dos dados foi realizada em 3 diferentes fases, sendo a primeira delas, a de **levantamento inicial**, onde houve a identificação preliminar de informações na Secretaria de Educação do Estado do Pará, referente aos Colégios e as ocorrências de *bullying*, visando a definição das Instituições participantes. Após o levantamento destas informações foi possível aplicar os critérios de inclusão e, posteriormente, definir quais escolas poderiam participar da pesquisa. Sequencialmente solicitou-se autorização para a realização dos estudos.

Após esta fase, foi realizada a **fase quantitativa**, na qual participaram todos os estudantes que formaram a amostra em sua totalidade (430). Inicialmente foi utilizado

questionário de caracterização e informações sobre bullying (apêndice B), construído pelo LASIG – Laboratório de sistema de informação e Georreferenciamento da UFPA, e adaptado à realidade da pesquisa, após autorização para utilização. Posteriormente foi utilizado um Inventário de Desengajamento Moral (IDM) (apêndice C) construído para este estudo, com base nos mecanismos do desengajamento moral de Bandura (1996). O citado instrumento é composto de 33 itens, englobando os 8 mecanismos do desengajamento moral, com três opções de respostas (sim, não e outro – que corresponde a “nenhuma das respostas anteriores”). Ressalta-se que não foram identificados instrumentos padronizados nacionalmente para mensurar os mecanismos, razão pela qual foi necessário desenvolver um instrumento específico para esta pesquisa.

A coleta foi dirigida por seis pesquisadores participantes dos Programas de Pós-graduação da UFPA, nas áreas de Educação – PPGED – e Segurança Pública – PPGSP (mestrado), de maneira concomitante, conforme a disponibilidade das escolas, para não atrapalhar a rotina escolar.

A terceira e última fase, a **qualitativa**, desenvolveu-se, por meio de um roteiro de entrevista coletiva, contendo 12 perguntas abertas (APÊNDICE D). As perguntas foram debatidas pelos participantes, com interferências dos pesquisadores, apenas quando estritamente necessário. Participaram desta fase 10 alunos, com idade entre 12 e 18 anos, sendo 6 do sexo masculino e 4 do sexo feminino, dos quais cursavam Ensino Fundamental e Médio. A entrevista foi gravada por um dispositivo eletrônico e dentre os assuntos abordados, foram discutidos temas ligados ao *bullying* e ao desengajamento moral, por exemplo, “*É possível culpar os pais por eventuais comportamentos rebeldes dos filhos? Fale um pouco sobre isso*”.

2.4. ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados foi realizada em 2 etapas, a saber: quantitativa e qualitativa. Na fase quantitativa, os dados foram explorados com estatística descritiva, para caracterizar o desengajamento moral e a prevalência do *bullying* a partir das respostas dos participantes. Sendo assim foram realizados cálculos de porcentagem que geraram tabelas e gráficos. Para essa etapa, foi utilizado o *software SPSS24*.

Na fase qualitativa, os dados foram investigados por meio da técnica de Análise de Conteúdo. Para Oliveira et al. (2008), a Análise de Conteúdo consiste na exploração do documento de forma exaustiva, com objetivo principal de extrair as chamadas unidades de sentido, tentando explicar os objetivos do estudo da forma mais objetiva possível.

Câmara (2013) salienta que a Análise de Conteúdo se divide em três etapas: (1) **pré-análise**, quando os documentos selecionados serão lidos preliminarmente para uma visão geral em relação ao tema, devidamente organizado; (2) **fase de exploração do material**, quando o material passará pela codificação, classificação e categorização, envolvendo a separação do texto em partes mais condensadas; e (3) **fase do tratamento dos resultados e inferência**, ocasião em que os dados serão interpretados, para que se tenham informações para além do que está escrito nos documentos, sendo esta a última fase da Análise de Conteúdo.

Ressalta-se que o *software* Iramuteq foi utilizado para o desenvolvimento da análise exploratório-textual, por intermédio da técnica de agrupamento por similaridade semântica, análise fatorial para averiguar a associação entre as palavras e análise de similitude para verificar a conexão entre os termos.

2.5. QUESTÕES ÉTICAS

A presente pesquisa faz parte de um projeto guarda-chuva que estuda categorias psicológicas no contexto escolar e foi submetido ao Comitê de Ética do Instituto de Ciência da Saúde da Universidade Federal do Pará, aprovado por meio do Parecer de número 2.912.010.

O estudo foi desenvolvido em conformidade com os preceitos éticos definidos na Resolução N° 005/2017 PPGSP/UFPA, que, dentre outras regras, assegurou-se o total respeito aos participantes do estudo, observando sempre a disponibilidade de local, dia e horários, mais convenientes aos envolvidos. Para cumprimento do protocolo submeteu-se o estudo à Comitê de Ética da Universidade Federal do Pará, tendo recebido devida aprovação para a sua realização.

Os sujeitos da pesquisa foram informados de maneira clara sobre o tema da pesquisa, por intermédio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado pelo responsável legal do estudante, quando necessário (APÊNDICE E). Ressalta-se que foram mantidos inteiro sigilo quanto aos nomes oficiais dos envolvidos no estudo, preservando-se, dessa maneira, a integridade de todos os participantes, especialmente, os estudantes.

CAPÍTULO 2 - ARTIGO CIENTÍFICO 1

Desengajamento moral e a violência nas escolas⁴

Ariane Lilian Lima dos Santos Melo Rodrigues⁵
 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública (PPGSP)
 Universidade Federal do Pará (UFPA) Belém – Pará – Brasil
arianemelo.adv@gmail.com

Maély Ferreira Holanda Ramos⁶
 Doutora em Psicologia – Teoria e Pesquisa do Comportamento (UFPA)
 Professora Adjunta da UFPA/ Belém – Pará – Brasil
maelyramos@hotmail.com

Resumo

A educação é direito de todo cidadão, e a sua garantia contribui para a construção do ser humano. Portanto, as escolas possuem papel de fundamental importância no desenvolvimento de crianças e adolescentes, contudo, percebe-se que esses ambientes não estão a salvo da prática de violências; ao contrário, a escola, assim como outros espaços de convívio social, é palco de diversos tipos de violência. Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo identificar qual mecanismo do Desengajamento moral os estudantes mais utilizaram para justificar a violência cometida no contexto escolar. Para isso, construiu-se uma escala para coletar os dados de 430 estudantes do ensino fundamental e médio, de duas escolas públicas localizadas na cidade de Belém, no estado do Pará, razão pela qual este trabalho é de cunho quantitativo, exploratório e descritivo. Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva, utilizando-se o *software SPSS24*. Dentre os principais resultados obtidos, percebe-se que mais de 70% dos estudantes tentam distorcer as consequências dos atos de violência que praticaram, justificando-os; 66% dos estudantes difundiram a responsabilidade de seus atos para outras pessoas; e, além disso, mais de 50% dos estudantes utilizaram justificativas desumanizadoras (animalizando colegas) como motivo para a violência. Diante dos resultados, concluiu-se que os estudantes seguiram uma tendência de justificar seus atos retirando o sentimento de culpa em ofender seus colegas, o que pode levar à realização, de forma cada vez mais intensa e frequente, de práticas de violência dentro das escolas.

Palavras-chave: Crianças; Adolescentes; Teoria Social Cognitiva.

⁴ O presente artigo segue as diretrizes estabelecidas pelo Edital N° 001/2017, de chamada para Publicação de Artigos científicos, divulgado pelo Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública da Universidade Federal do Pará em parceria com Universidades de outros Estados. Aprovado pelo mesmo, no livro “**Segurança Pública: Violência em contextos educacionais e juventudes**” dos Programas de Pós-graduação em Segurança Públicas da Universidade Federal do Pará, da Universidade Federal da Bahia, da Universidade Estadual do Amazonas, da Universidade Estadual de Roraima, da Universidade Vila Velha e da Universidade de Cabo Verde, aguardando publicação (ANEXO 1 – CARTA DE ACEITE).

⁵Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública (PPGSP) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém – Pará – Brasil.

⁶Doutora em Psicologia – Teoria e Pesquisa do Comportamento (UFPA) e Professora Adjunta da UFPA. Belém – Pará – Brasil.

INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte de um projeto macro, intitulado “Teoria Social Cognitiva em Foco: análises sobre a autorregulação, crenças de eficácia e satisfação no trabalho”, desenvolvido pelo grupo de pesquisa NEAC (Núcleo de Estudos Aplicados ao Comportamento), vinculado ao Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), com docentes e discentes integrantes do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública (PPGSP/UFPA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPA). De maneira mais específica, trata-se de trabalho realizado com resultados parciais de um projeto de mestrado em andamento, o qual tem como objetivo compreender os mecanismos do desengajamento moral e sua relação com o bullying.

A educação é um direito fundamental devidamente assegurado na Declaração Universal dos Direitos Humanos⁷, expressamente previsto na Constituição Federal de 1988⁸ (Artigos 6º e 205) e disciplinado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (LEI Nº 8.069/1990), o qual estabelece as diretrizes e bases da educação em plano nacional, assegurando o direito a uma educação de qualidade (BRASIL, 1990).

Neste contexto, a escola se apresenta como o principal instrumento de consecução ao direito fundamental à educação, possuindo papel fundamental na promoção e solidificação de direitos e garantias individuais, sobretudo, na formação das crianças e adolescentes, seres humanos em desenvolvimento (SCHILLING, 2004). Ressalva-se, contudo, se tratar de um lugar de extrema vulnerabilidade, exposto a diversos tipos de violência, destacando o fato de que a existência desse fenômeno remonta à antiguidade, desde as primeiras relações sociais, estando presente em todos os lugares de convivência em sociedade, dentro das casas, entre familiares e vizinhos, dentro de estabelecimentos de ensino, em locais de trabalho e outros (SCHILLING, 2004).

Apesar de não ser recente, o interesse científico em estudar os tipos de violência vem ganhando um espaço maior, a partir do surgimento de novas formas de agressão, sob diferentes

⁷ A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi aprovada em 1948, em Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). O documento é base para a luta universal contra a opressão e a discriminação, defende a igualdade e a dignidade das pessoas e reconhece que os direitos humanos e as liberdades fundamentais devem ser aplicados a cada cidadão do planeta (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2009).

⁸ Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

perspectivas, seja entre os alunos, entre professores e alunos ou mesmo contra a própria escola, podendo influenciar no objetivo principal dessas instituições, que é de formação pessoal, moral e educacional do cidadão (CHARLOT, 2002).

Charlot (2002) distingue a violência escolar em três categorias: *violência na escola* é aquela em que o espaço escolar é apenas o lugar em que a violência ocorre e não necessariamente tem a ver com as pessoas que ali desenvolvam suas atividades profissionais ou estudantis (ex.: violência entre os alunos); *violência à escola* é aquela realizada contra a instituição escola, seja em relação ao prédio ou aos servidores que ali trabalham, sendo o intuito a ofensa às atividades desenvolvidas no estabelecimento de ensino; e *violência da escola*, aquela realizada pela instituição contra os alunos, quando, em suas relações, o quadro de servidores ofende a integridade de seus alunos.

No contexto social em que a sociedade atual se desenvolve, as mudanças ocorrem mais rápidas do que a capacidade do homem para acompanhá-las, por isso, faz-se necessário estudar o comportamento humano, a partir de teorias nesta linha de pensamento, como é o caso da Teoria Social Cognitiva - TSC (BANDURA, 1999). Esta teoria começou a ser desenvolvida na década de 1980, pelo professor Albert Bandura, que iniciou suas pesquisas observando aspectos relacionados ao ser humano, na área da educação inicialmente, logo após foram desenvolvidos outros segmentos dentro dessa mesma teoria, a qual busca analisar o comportamento do homem em áreas como saúde, mídia, educação, esporte, violência e psicologia (BANDURA, 1986).

A teoria tem como ideia principal que o indivíduo é um ser agêntico, o qual possui intencionalidade em suas condutas e, dessa maneira, recebe influência do meio em que vive, assim como influencia esse mesmo ambiente. Infere-se deste conceito que o homem não é um ser passivo, que apenas internaliza as influências externas; pelo contrário, ele também contribui para o meio em que vive. Da perspectiva sociocognitiva, desencadearam-se outros importantes construtos, tais como: agência humana, reciprocidade triádica, autoeficácia, agência moral, desengajamento moral, dentre outras (BANDURA, 2005).

De acordo com a TSC, o homem forma seu padrão moral por meio da junção dos modelos a que está exposto e dos seus fatores pessoais. Os modelos podem exercer uma influência positiva e, neste caso, recebe uma aprovação social ou uma influência negativa, de certa maneira, o mesmo age contrário à moral e seus atos são reprovados pela sociedade, podendo inclusive receber sanção legal por agir de tal maneira (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

O indivíduo, mesmo possuindo um padrão moral bem definido, está sujeito a agir contrário aos seus padrões, em certas circunstâncias, pelo fato de estar sempre em processo de

construção. Contudo, após praticar um ato contrário ao padrão moral existente, o indivíduo pode fazer uma autorreflexão e condenar-se pela prática de tal ato, concluindo não agir de maneira correta, ocasionando a autocondenação. Alguns indivíduos, durante o processo de autorreflexão, utilizam-se do fenômeno chamado desengajamento da autossanção, definido pelo ato de retirar o sentimento de culpa daquele ato cruel que causou ao próximo sofrimento, inserindo-se no conceito de desengajamento moral (BANDURA; AZZI; TOGNETTA, 2015).

A teoria do desengajamento moral, na perspectiva sociocognitiva, estuda o comportamento humano que se desvia do padrão moral social. Essa teoria analisa o comportamento do homem que, mesmo fazendo uma autorreflexão de seus atos, age contrariando os padrões morais e éticos existentes no seu contexto social, envolvendo-se em atos de agressividade. A ideia principal, portanto, está no fato de que o homem pode praticar atos contra a moralidade, sem sentir culpa ao ofender outra pessoa, pois faz uso de mecanismos para se desengajar de qualquer sentimento de pena da pessoa ofendida (BANDURA, 1991).

Neste sentido, Bandura (1999) idealizou 8 mecanismos que podem servir de “desculpa” para explicar os atos de agressividade do homem, a saber: a **Justificativa moral**, caracterizada pela justificativa de seu ato de agressividade, ancorado em outros preceitos sociais que julga mais importantes. Ocorre, por exemplo, quando o homem comete atos de crueldade em nome de determinada religião (AZZI; ELIAS JUNIOR; CORRÊA, 2017; BANDURA; AZZI; TOGNETTA, 2015); a **Linguagem eufemística**, que ocorre por meio da utilização de uma linguagem mais amena para justificar um ato de crueldade (AZZI, 2011). Azzi, Elias Junior e Corrêa (2017) citam o exemplo de agressões verbais que são justificadas como brincadeiras; a **Comparação vantajosa** emerge quando o indivíduo compara seu ato de agressividade com um ato mais grave para minimizar os efeitos maléficos de sua atitude (BANDURA; AZZI; TOGNETTA, 2015); o **Deslocamento de responsabilidade** surge no momento em que o agente comete um ato cruel e coloca a responsabilidade em um superior que determinou a ordem para que ele cometesse tal ato (AZZI; ELIAS JUNIOR; CORRÊA, 2017); a **Difusão da responsabilidade** ocorre quando o indivíduo alega que só cometeu atos de crueldade porque foi encorajado por outras pessoas. É percebido em decisões que são tomadas em grupo de pessoas (BANDURA; AZZI; TOGNETTA, 2015); a **Distorção das consequências ou desprezo**, em que o agressor acredita que sua conduta não é maléfica, mas sim um ato de normalidade, portanto, não causa nenhum tipo de sofrimento à pessoa que está sendo afetada por aquilo (AZZI; ELIAS JUNIOR; CORRÊA, 2017); a **Desumanização**, em que o indivíduo retira as características de ser humano de sua vítima, e, desta maneira, acredita que a vítima merece a agressividade. Para o agente da agressividade, sua vítima é um “monstro” e não um ser humano

(AZZI; ELIAS JUNIOR; CORRÊA, 2017). Por fim, na **Atribuição da culpa**, o agente justifica sua conduta maléfica por algum ato da própria vítima e alega que somente por provocação desta, que cometeu ato cruel (AZZI; ELIAS JUNIOR; CORRÊA, 2017).

Bandura (1991) explica que o processo de se desengajar moralmente ocorre de forma gradual e, muitas vezes, o indivíduo não enxerga que está cometendo atos censuráveis. Acredita-se que, ao identificar o uso dos mecanismos de desengajamento, pode-se tentar engajar novamente o cidadão, por meio de projetos específicos, principalmente, em relação a crianças e adolescentes, que estão formando suas personalidades. O autor defende que, se esses indivíduos forem expostos a modelos que elevam a importância de respeitar e se preocupar com os pares, possivelmente, poderão se tornar mais engajados moralmente, diminuindo, como consequência, os atos de violência (BANDURA, 1999).

Revisão Bibliográfica

O levantamento da literatura deste estudo é constituído por artigos científicos selecionados por meio de buscas em diferentes diretórios (CAPES, SciELO, LILACS, REDALYC, PSYCARTICLES-APA e ERIC), utilizando-se, para tanto, as variáveis envolvendo o tema **desengajamento moral** e **Bullying**. Vale destacar que, identificou-se uma lacuna da presente temática nas bases de dados brasileiras, pois não foi encontrado artigo científico abordando o desengajamento moral e a violência nas escolas, a partir dos critérios estabelecidos nas buscas. Como critério de inclusão, utilizaram-se as seguintes regras: (a) apenas artigos na íntegra; (b) dos últimos 10 (dez) anos; (c) escritos em português, inglês ou espanhol; (d) estudos teóricos empíricos; (e) escritos à luz da Teoria Social Cognitiva.

Parnari e Wood (2009) realizaram estudo para verificar a relação entre os mecanismos do desengajamento moral com os tipos específicos de violência nas escolas: o *bullying* e o *cyberbullying*. Para tanto, executaram uma pesquisa por meio de formulário aplicado a 339 alunos de uma escola de ensino médio, no Reino Unido. Os discentes preencheram formulários e analisaram qual a contribuição do uso dos mecanismos do desengajamento moral para ocorrência da violência. Como resultado, o estudo mostrou que os alunos envolvidos nas agressões mais graves faziam uso de pensamentos que apoiavam o comportamento agressivo. Analisados isoladamente, os mecanismos que tiveram mais relação com agressão foram justificação moral e linguagem eufemística.

Solis e Cabrero (2013) realizaram estudo para avaliar as emoções morais de culpa, sofrimento e empatia ao desengajamento moral relacionados com o tipo de papel assumido

pelos alunos envolvidos com violência nas escolas. A pesquisa foi desenvolvida com 450 alunos, com idade entre 12 e 14 anos, que estudavam em 2 escolas públicas de ensino secundário da cidade do México. Para identificar o comportamento de intimidação dos alunos, os autores utilizaram a *Role Scale* por meio de questionário. Para medir o desengajamento moral, os autores utilizaram a escala de desconexão moral desenvolvida por Bandura. Os pesquisadores concluíram que os alunos que tinham características mais violentas obtiveram baixos escores em culpa, tristeza e empatia, porém, alta pontuação no desengajamento moral, em comparação com os alunos que tinham características de defensores.

Bustamante e Chaux (2014) realizaram estudo para comparar 2 programas de intervenção, que verificava a redução do desengajamento moral de 116 alunos, com idade entre 12 e 16 anos, de 3 salas de aula, na 9ª série de uma escola privada da Colômbia. Foi aplicado questionário de 32 itens aos participantes para mensurar o grau do desengajamento moral que eles apresentavam, sendo que, posteriormente, eles foram submetidos aos programas de intervenção. O primeiro programa pretendia demonstrar o pensamento crítico e a regulação social dos estudantes. O segundo baseou-se em demonstrar a persuasão e o comportamento jornalístico dos mesmos. Os pesquisadores concluíram que, embora o desengajamento moral seja fundamental para explicar os comportamentos antissociais, existem poucas intervenções nesse sentido. Outra conclusão desse estudo foi que, apenas na intervenção que avaliou o pensamento crítico e a regulação social, foi identificada alguma mudança de comportamento nos participantes.

Visconti, Ladd e Kochenderfer-Ladd (2015) realizaram pesquisa buscando investigar se o desengajamento moral poderia mediar a associação entre os comportamentos antissociais e pró-sociais das crianças com comportamentos agressivos. Os autores utilizaram uma escala tipo Likert de 5 pontos, que foi aplicada a 379 crianças, que cursavam o 4º, 5º e 6º anos, selecionadas de escolas rurais e suburbanas dos Estados Unidos. Os pesquisadores concluíram que a construção do desengajamento moral está sendo utilizada cada vez mais para explicar a assimetria entre o pensamento moral das crianças e seu comportamento moral. Os resultados forneceram evidências de que o desengajamento moral está relacionado com a associação simultânea entre os comportamentos antissociais e altos níveis de atos agressivos.

Çapan e Bakioğlu (2016) executaram um estudo para validar a confiabilidade da escala do desengajamento moral coletivo aplicada aos adolescentes na cultura turca. Os estudos foram realizados em duas etapas. Foram recrutados adolescentes (10 a 17 anos) que estudavam numa província da Turquia. A primeira fase do estudo foi realizada com 339 adolescentes e a segunda etapa, com 283 adolescentes. Na primeira parte do estudo, foram feitas as traduções do

desengajamento moral coletivo, análise fatorial exploratória (análise da correlação entre as duas variáveis), além de testes e retestes com os coeficientes. Na segunda etapa, foram realizadas análises de fator confirmatório e estudo de validação da citada escala. Esse estudo identificou uma estreita relação entre o desengajamento moral e o *bullying*, tipo de violência recorrente nas escolas. Os estudiosos concluíram que a escala do desengajamento moral coletivo usada em estudos de comparação internacional pode ser aplicada na Turquia.

Grundherr et al. (2017) realizaram estudo para examiar se o raciocínio moral dos adolescentes estava associado à redução da participação como agressores de *bullying* escolar. A pesquisa foi realizada com 925 crianças e adolescentes com idade entre 11 e 17 anos, recrutados de 3 diferentes escolas localizadas na Alemanha. Os alunos responderam questionários para medir o *bullying* e a escala do desengajamento moral de Bandura, versão abreviada, traduzida para o Alemão. Os pesquisadores concluíram que existe significativa relação entre o desengajamento moral e atitudes pró-*bullying* dos alunos.

Os estudos analisados demonstraram que existe uma forte relação entre a violência nas escolas e o desengajamento moral, sugerindo ser um tema que necessita ser mais explorado, pois, como fora mencionado anteriormente, durante as buscas em diversos diretórios, verificou-se uma lacuna nas bases brasileiras, não sendo encontradas pesquisas associando essas duas categorias.

MATERIAL E MÉTODO

Neste tópico, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados na realização da pesquisa, os quais foram constituídos das seguintes etapas: natureza do estudo, *locus* e amostra, coleta e análise de dados e questões éticas.

Natureza do estudo

Em relação à abordagem do problema, a presente pesquisa utilizou técnicas exploratórias e descritivas, pois estudou os conceitos de forma mais extensa, englobando os fenômenos (FONSECA, 2012).

Entende-se que a caracterização exploratória acontece quando o pesquisador conhece pouco sobre a temática abordada, oportunizando conhecer mais a fundo o assunto abordado. Enquanto que a pesquisa descritiva exige que o pesquisador levante informações sobre o que deseja investigar, pretendendo descrever os fatos e fenômenos da realidade contextual. Esta

técnica objetiva descrever as especificidades da população ou fenômeno investigado, optando por utilizar técnicas adequadas à coleta de dados (SILVEIRA; CORDÓVA, 2009).

A pesquisa quantitativa trata-se de um método científico que utiliza análise de dados e técnicas estatísticas para quantificar opiniões ou informações coletadas para um determinado estudo; utilizam-se, normalmente, instrumentos de coleta, como questionário, escalas, entre outros (GÜNTHER, 2006).

Lócus e participantes

O estudo foi realizado em duas escolas de ensino público, escolhidas por critério de conveniência, localizadas em bairros do centro do município de Belém, onde estudam alunos de diferentes áreas da Região Metropolitana de Belém (RMB). A definição das escolas foi por conveniência, considerando alguns critérios de inclusão, como: escolas em que ocorreram situações de violência; que atendam a alunos do ensino fundamental e médio; que possuam disponibilidade para participar da pesquisa.

A seleção dos participantes também foi realizada por conveniência, considerando-se os seguintes critérios de inclusão: (1) alunos com idade entre 11 e 18 anos, que cursam entre o 5º ano do ensino fundamental e o último ano do ensino médio; (2) de ambos os sexos; (3) com a devida autorização dos responsáveis; (4) com disponibilidade para participar da pesquisa. Sendo assim, após a aplicação dos critérios, participaram 430 estudantes de duas escolas públicas em Belém do Pará.

Instrumento de Coleta

Utilizou-se escala construída para mensurar a percepção sobre os mecanismos do desengajamento moral. Ressalta-se que não foram identificados instrumentos padronizados nacionalmente para medir esse construto, razão pela qual, foi necessário desenvolver um instrumento específico para o presente estudo.

A Escala de Desengajamento Moral (EDM) foi construída para compreender a relação da ocorrência das práticas de *bullying* e os mecanismos de desengajamento moral; a escala é do tipo Likert, com a presença de 33 itens com opções de respostas que são: sim, não e outro (que corresponde a “nenhuma das respostas anteriores”).

A escala foi organizada tendo como base os mecanismos do desengajamento moral, preconizados por Albert Bandura (2015). Para analisar o mecanismo da justificação moral,

dentre outras perguntas, utilizou-se: *“Tudo bem mentir para tirar um colega seu de confusão com a diretoria?”*; para verificar o mecanismo linguagem eufemística, foi utilizado questionamentos como: *“Pegar a bicicleta de um colega sem pedir pode ser chamado de empréstimo?”*; quanto ao mecanismo decomparação vantajosa, dentre outros questionamentos, utilizou-se: *“Quando você está aborrecido com um colega é melhor falar mal dele do que bater?”*; para identificar o mecanismo da difusão da responsabilidade, uma das perguntas utilizada foi: *“Um colega de uma gangue pode ser culpado pelos atos praticados pela gangue toda?”*; em relação ao mecanismo do deslocamento da responsabilidade, uma das perguntas utilizadas foi: *O aluno deve ser responsabilizado por um ato que foi forçado a fazer?*; para analisar o mecanismo da distorção das consequências, dentre outras perguntas, utilizou-se: *“Perseguir alguém com apelidos machuca de verdade?”*; por fim, para analisar os mecanismos dadesumanização e atribuição da culpa, questionou-se, respectivamente: *“Alguém que não gosta de tomar banho merece ser tratado como um porco?”*, e *“Quando eu destrato meu colega, foi porque ele fez alguma coisa para merecer esse tratamento?”*.

Coleta de dados

A coleta foi realizada durante dois dias, um dia em cada escola, nos períodos matutino e vespertino. Ambas as escolas autorizaram a aplicação do instrumento, e para os alunos foi apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que solicitou a autorização dos participantes; quanto aos maiores de 18 anos assinaram o documento e, para os menores, solicitou-se a assinatura dos responsáveis.

Na primeira escola, foram selecionadas 8 salas de aula, sendo 3 (três) salas com alunos do ensino fundamental e 5 do ensino médio. Na segunda escola, foram selecionadas 7 salas, sendo 2 do ensino fundamental e 5 do ensino médio. A coleta ocorreu de forma coletiva, com os participantes agrupados por turma no momento da aplicação do instrumento, dirigida por uma equipe de seis pesquisadores participantes de programas de pós-graduação da UFPA, nas áreas de Educação – PPGED – e Segurança Pública – PPGSP (mestrado). O instrumento utilizado é autoaplicativo, portanto, após seguirem as orientações dadas os participantes, os mesmos poderiam responder livremente às questões. Cada turma levou, em média, de 20 a 25 minutos na aplicação.

Análise de dados

Os dados foram explorados com estatística descritiva correlacional, com uso do *software Statistical Package for the Social Sciences*(SPSS), versão 24. Foram analisadas medidas de tendência central, que disponibilizam cálculos de percentuais. Os resultados foram dispostos em representação gráfica.

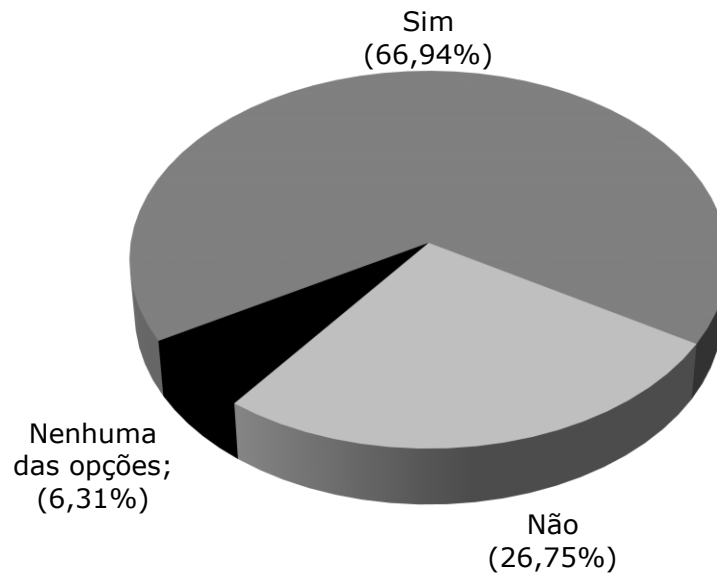
Questões éticas

Por se tratar de pesquisa com seres humanos, este estudo foi desenvolvido em conformidade com os preceitos relacionados à Resolução N° 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Os sujeitos da pesquisa foram informados de maneira clara sobre o tema da pesquisa, por intermédio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi devidamente assinado pelo responsável legal dos estudantes que ainda não possuíam 18 anos completos. Ressalta-se que será mantido inteiro sigilo quanto aos nomes oficiais dos envolvidos no estudo, preservando-se, dessa maneira, sua integridade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A escala aplicada aos participantes da pesquisa abordou, por meio de questionamentos específicos, qual a posição dos estudantes sobre os mecanismos de desengajamento moral. Para auferir se os estudantes utilizavam algum mecanismo de justificação moral para cometer atos contrários aos preceitos morais, utilizou-se a pergunta: “*Você mentiria para tirar um parceiro seu de confusão com a diretoria?*”. Neste item, dos 430 entrevistados, 283 (66,94%) responderam que mentiriam, ou seja, cometeriam um ato irregular para livrar um colega de uma confusão com a direção da escola (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Percentual de Estudantes das Escolas do Ensino Público da Região Central de Belém-Pará, em função da pergunta “Você mentiria para tirar um parceiro seu de confusão com a diretoria?” – Justificativa Moral, 2018.

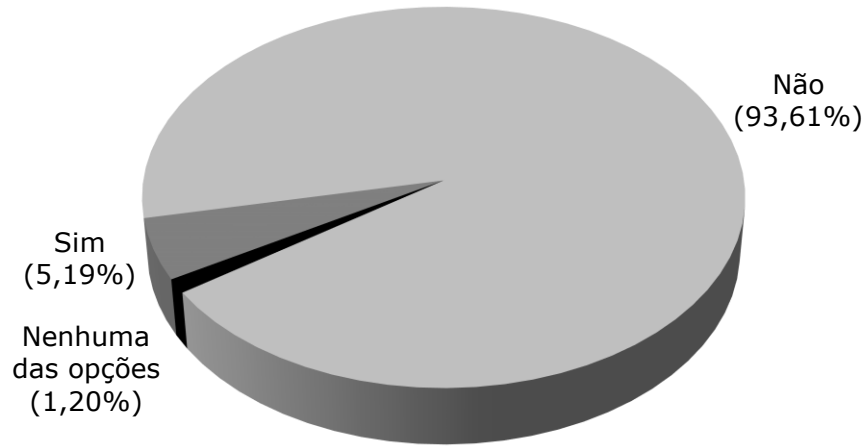


Fonte:Elaborado pela Autora (2019).

Segundo os mecanismos do desengajamento moral, a justificativa moral dá-se quando indivíduo tenta justificar seu ato agressivo em conceitos pré-estabelecidos, que estão de acordo com aquilo em que acredita ou julga mais importante (BANDURA, 2015). Deste modo, a maioria dos entrevistados (66,8%) enquadrou-se neste mecanismo, por acreditar que o valor da amizade é mais importante do que seguir regras estabelecidas pela escola, enquanto que a minoria (26,7%) relatou não cometer esse tipo de ato.

Por outro lado, ao serem questionados com a pergunta: “*Você acha que bater em colegas CDF’s/tímidos pode ser apenas uma brincadeira?*”, questão aplicada para saber se os entrevistados utilizavam o mecanismo da linguagem eufemística, 93,61% dos estudantes responderam que não, inferindo-se que os alunos, nesta situação específica, estavam engajados moralmente, demonstrando saber que não é correto bater em colegas alegando ser uma brincadeira (Gráfico2).

Gráfico 2 - Percentual de Estudantes das Escolas do Ensino Público da Região Central de Belém-Pará, em função da pergunta “Você acha que bater em colegas CDF's/tímidos pode ser apenas uma brincadeira?” – Linguagem Eufemística, 2018.

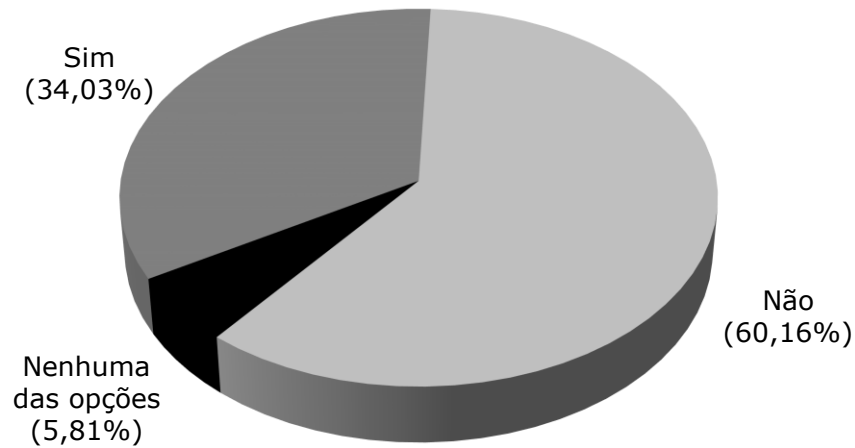


Fonte:Elaborado pela Autora (2019).

A linguagem eufemística se refere ao uso de uma linguagem mais “leve” para justificar um ato de crueldade; os casos mais acentuados em ambientes escolares são as agressões verbais, entendidas pelo agressor como uma brincadeira (AZZI; ELIAS JÚNIOR; CORRÊA, 2017). De acordo com esse mecanismo, o Gráfico 2 mostra que os alunos estavam engajados moralmente, distinguindo o ato do certo ou errado.

No Gráfico 3, procurou-se mensurar o grau de desengajamento utilizando o mecanismo do deslocamento da responsabilidade. Utilizou-se a pergunta: “*O adolescente deve ser culpado por chamar palavrões, se todos os amigos também chamam?*”.

Gráfico 3 - Percentual de Estudantes das Escolas do Ensino Público da Região Central de Belém-Pará, em função da pergunta “O adolescente deve ser culpado por chamar palavrões, se todos os amigos também chamam?” – Deslocamento de Responsabilidade, 2018.

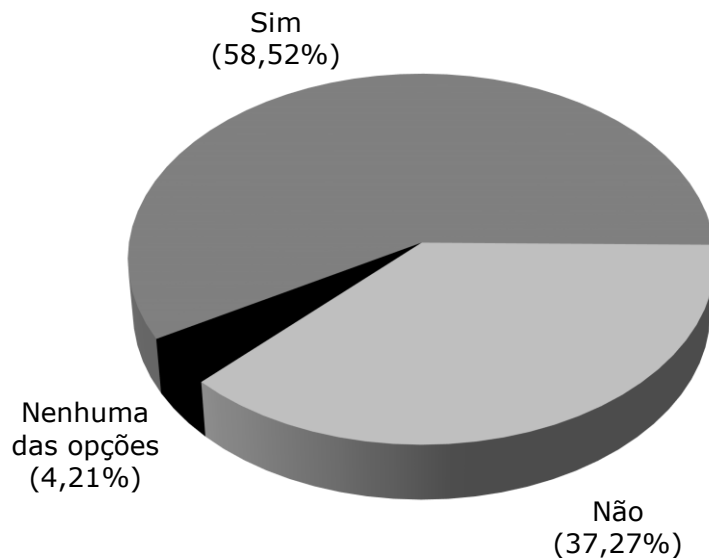


Fonte:Elaborado pela Autora (2019).

O deslocamento de responsabilidade ocorre quando o indivíduo comete ou repete um ato cruel e responsabiliza alguém que julga superior por determinar a ordem de tal ato (BANDURA, 2015). Neste mecanismo, de acordo com o Gráfico 3, houve um percentual de 60,16% dos que responderam “não”, equivalendo ao estudante não ser culpado pelo ato. Deste modo, interpreta-se que os alunos não entendem que o indivíduo que cometeu ou repetiu o ato de agressão é culpado, no entanto, considera-se desengajado moralmente.

Para se auferir o mecanismo de desengajamento da desumanização, utilizou-se a pergunta: “*Você já conheceu alguém tão insuportável e desprezível que nem merecia ser chamada de ser humano?*”(Gráfico 4).

Gráfico 4 - Percentual de Estudantes das Escolas do Ensino Público da Região Central de Belém-Pará, em função da pergunta “Você já conheceu alguém tão insuportável e desprezível que nem merecia ser chamada de ser humano?” - Desumanização, 2018.

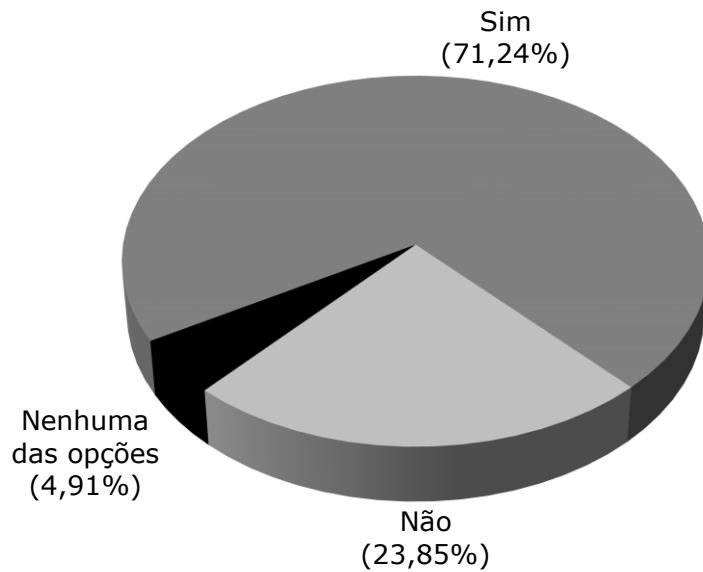


Fonte:Elaborado pela Autora (2019).

Por meio do mecanismo da desumanização, o indivíduo personaliza a vítima, retirando suas características humanas, acreditando o agressor merece a hostilidade, por considerá-la um “monstro”, e não um ser humano, justificando, assim, sua conduta ofensiva (BANDURA, 2015). Sendo assim, o Gráfico 4 mostra que a maioria (58,52%) dos alunos já considerou alguém como desprezível ou insuportável ao ponto de desumanizá-los, apontando desengajamento na maioria dos participantes.

Para verificar a ocorrência do desengajamento da distorção das consequências, utilizou-se na escala o seguinte questionamento: “*Você já contou pequenas mentiras porque você não viu nenhum mal no seu ato?*”. Nesse quesito, dos 430 entrevistados, 305 (71,24%) responderam que já tinham contado pequenas mentiras (Gráfico5).

Gráfico 5 - Percentual de Estudantes das Escolas do Ensino Público da Região Central de Belém-Pará, em função da pergunta “Você já contou pequenas mentiras porque você não viu nenhum mal no seu ato?” – Distorção das Consequências, 2018.



Fonte:Elaborado pela Autora (2019).

A distorção das consequências remete ao desprezo, ao erro por parte do agressor, quando o mesmo acredita que sua conduta não fará mal algum, considerando-a normal, e que a vítima não sofrerá com tal ato (BANDURA, 2015). O gráfico5 mostra que a maioria (71,24%) dos estudantes já contou algum tipo de mentira, por não considerar que isso faria mal a alguém, indicando um comportamento de desengajamento moral.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os mecanismos de desengajamento moral manifestados na rotina escolar de alunos do Ensino Médio, tomando como base a Teoria Social Cognitiva, que estuda o comportamento humano, analisando a prática de violência dentro das escolas. Para tanto, utilizou-se uma escala construída para se auferir o desengajamento moral de 430 estudantes, concluindo que os alunos utilizam, mesmo que inconscientemente, os mecanismos de desengajamento moral, gerando um ambiente mais favorável para a prática de violência dentro das escolas.

Dos mecanismos de desengajamento abordados neste estudo, destacam-se as distorções de consequências, o qual obteve maior frequência de respostas positivas do seu uso pelos participantes, inferindo que 70% dos estudantes responderam praticar a conduta apresentada no questionamento, indo ao encontro da prática do referido mecanismo.

Destaca-se como limitação do presente estudo, a ausência de pesquisas sobre o desengajamento moral e a prática de violência entre crianças, adolescente e jovem, em geral. Identificou-se, também, a ausência de estudos acerca da prevenção de violência abordando o comportamento humano baseado no desengajamento moral. Entretanto, este estudo faz parte de uma pesquisa em andamento, e serão necessários mais dados para investigar mais profundamente o construto, tendo em vista que foram apresentados dados parciais.

Referências

AZZI, R. G.; ELIAS JUNIOR, J. L.; CORRÊA, W. G. **Agência moral na visão da Teoria Social Cognitiva**. Porto Alegre: Letral, 2017.

AZZI, R. G. Desengajamento moral na perspectiva da Teoria Social Cognitiva. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 31, n. 2, p. 208-219, 2011.

BANDURA, Albert. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

BANDURA, Albert. *Social cognitive theory of moral thought and action*. In: KURTINES, William M.; GERWITZ, Jacob L. (Ed.) **Handbook of moral behavior and development**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. Volume 1: Theory, p. 45-103

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

BANDURA, Albert. *The evolution of social cognitive theory*. In: SMITH, K. G.; HITT, M. A. (Ed.) **Great minds in management**. Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 9-35.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; TOGNETTA, L. A. (Org.). **Desengajamento moral: teoria e pesquisa a partir da Teoria Social Cognitiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BUSTAMANTE, A.; CHAUX, E. *Reducing moral disengagement mechanisms: a comparison of two interventions*. **Journal of Latino/Latin America Studies**, Omaha, v. 6, n. 1, p. 52-54, Apr. 2014.

ÇAPAN, Bahtiyar; BAKIOĞLU, Fuad. *Adaptation of collective moral disengagement scale into Turkish culture for adolescents*. **Universal Journal of Educational Research**, Turkey, v. 4, n. 6, p. 1452-1457, 2016.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologia**, v. 8, n. 4, p. 432-443, jul./dez. 2002.

FONSECA, Regina C. V. **Metodologia do trabalho científico**. Curitiba: IESD, 2012.

GRUNDHERR, Michael et al. *School bullying and moral reasoning competence*. **Social Development**, v. 26, n. 2, p. 278-294, May 2017.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro, 2009.

PARNARI, C.; WOOD, J. *Peer and cyber aggression in secondary school students: the role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies*. **Aggressive Behavior**, v. 36, p. 81-94, Mar. 2009.

SCHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. 1. ed. São Paulo: Summus, 2004.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F.P. **A pesquisa científica**. In: GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. (org.). Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009. P. 31 – 42.

SOLIS, I.; CABRERO, B. *Variables emocionales y sociomorales asociadas com el tipo de rol que asumen los alumnos y alumnas em el maltrato entre iguales*. **Apuntes de Psicología**, v. 32, n. 1, p. 15-23, 2013.

VISCONTI, Kari J.; LADD, Gary W.; KOCHENDERFER-LADD, Becky. *The Role of Moral disengagement in the associations between children's social goals and aggression*. **Merrill-Palmer Quarterly**, Detroit, v. 61, n 1, p. 101-123, Jan. 2015.

CAPÍTULO 2 - ARTIGO CIENTÍFICO 2

A prática de violência nas escolas e o Desengajamento Moral⁹

Ariane Lilian Lima dos Santos Melo Rodrigues
arianemelo.adv@gmail.com

Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.

Maély Ferreira Holanda Ramos
maelyramos@hotmail.com

Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.

RESUMO

Objetiva-se analisar a opinião dos estudantes acerca da violência dentro das escolas, entre os mesmos e avaliar a existência de uma tendência dos estudantes justificarem seus atos de agressividade por meio dos mecanismos do Desengajamento Moral. Para tanto, realizou-se entrevista coletiva com 10 estudantes de uma escola pública. Para análise dos dados, aplica-se a Análise de Conteúdo, por meio do *software* Iramuteq. Infere-se que os estudantes, mesmo que de maneira inconsciente, utilizaram justificativas para comportamentos desumanos que cometeram, sendo mais utilizada a Atribuição da Culpa ($f=9$) e a Difusão da Responsabilidade ($f=8$). Conclui-se que os estudantes tendenciaram justificar seus atos agressivos, retirando o sentimento de culpa em ofender, praticando mais frequentemente violência nas escolas.

Palavras-chave: Estudante; Violência; Desengajamento Moral.

INTRODUÇÃO

A evolução das garantias auferidas pelas crianças e adolescentes, enquanto sujeitos de direitos, ocorreu gradualmente durante o processo de democratização. Essa parcela da sociedade foi contemplada de muitas maneiras e em diferentes ordenamentos jurídicos, desde a Convenção Internacional de Direitos Humanos, que foi adotado pelas Nações Unidas em 1948, até a criação do Estatuto da Criança e Adolescente, promulgado em 1990 no Brasil (MULLER, 2017). Contudo, nem sempre as garantias auferidas, por meio das legislações, serão efetivadas e nem sempre irão evoluir na mesma velocidade que as transformações sociais ocorrem. Portanto, é necessário estar em constante contato com a matéria, para que a evolução seja constantemente efetivada (SCHILLING, 2004).

A Convenção Internacional de Direitos Humanos, como principal propulsor das garantias dos infantes, estabelece diretrizes sobre a instrução que eles devem receber, afirmando, dentre outras regras, que o pleno desenvolvimento e o direito ao respeito, são basilares em suas formações (BORGES; CUNHA FILHO, 2009). Nessa direção, a Convenção

⁹ O presente artigo segue as diretrizes da Revista Brasileira de Educação ISSN 1809-449X, versão online (ANEXO 2). Submetido à mesma em novembro de 2018, onde se encontra em avaliação.

sobre os Direitos da Criança, prevê que a educação infantil deve ser pautada, dentre outras coisas, no sentido de preparar a criança para uma vida responsável em uma sociedade de paz, tolerância e amizade (MULLER, 2017).

Embora exista o reconhecimento da importância da escola no desenvolvimento humano por meio dos ordenamentos jurídicos, a realidade é que nesses espaços de convivência ainda existem mazelas que devem ser fruto de estudo constante, devido ser o segundo espaço de influência positiva mais importante para a formação do indivíduo, perdendo apenas para o espaço familiar (BORGES; CUNHA FILHO, 2009).

Segundo Muller (2017), a violência na escola é fator relevante para o desempenho negativo dos estudantes, pois afeta fatores motivacionais, ocasionando baixo rendimento dos alunos e até mesmo a evasão escolar. Além disso, o ambiente de violência ocasiona danos graves à saúde física e mental, por este motivo, esta questão é, também, tratada como caso de saúde pública.

Conforme estudo realizado nas escolas brasileiras, por intermédio da última Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar-PeNSE, em 2015, aproximadamente 18 milhões de criança e adolescentes participaram como integrantes de uma amostra que englobava alunos com idade entre 10 a 14 anos de idade, 30,2% dos meninos e 16,2% das meninas reportaram ter tido algum envolvimento em contendas com lutas físicas (OLIVEIRA et al., 2017).

Miléo (2016), em estudo sobre as ocorrências de violências nas escolas comunicadas aos Policiais Miliars, nos anos de 2013 e 2014, por meio da Companhia de Policiamento Escolar da cidade de Belém, constatou que os maiores números de incidentes envolvendo os estudantes foram de ameaças, com 103 casos registrados. Em segundo lugar, os atos mais registrados decorreram de violência física, com 62 casos registrados.

Na pesquisa realizada por Peres (2016) em escolas públicas localizadas no bairro do Jurunas, na cidade de Belém, no estado do Pará, 85,89% dos alunos entrevistados já haviam se envolvido em alguma demanda relacionada a atos de violência escolar. No mesmo estudo, o autor observou que a violência física era a modalidade mais recorrente entre os estudantes, chegando a 37,12%, seguida da violência psicológica, segunda mais recorrente, com 32,69%.

Tavares e Pietrobon (2016) retrataram a importância de se estudar a violência ocorrida dentro das escolas, especialmente sobre quais fatores estariam associados à ocorrência desse fenômeno, ressaltando, contudo, que a literatura empírica sobre essa temática ainda é pequena, por isso, seria difícil desenvolver políticas públicas para combater esse fenômeno. Os autores concluíram, ainda, que não existe uma associação específica para ocorrência de crimes dentro das escolas, mas conseguiram demonstrar no estudo, que crimes patrimoniais estão mais

relacionados à dificuldade de gestão e condições socioeconômicas, ao passo que os crimes contra pessoas estão propensos a diminuir quando há uma boa relação entre alunos, família e professores.

A Teoria Social Cognitiva

Diferentes estudos são realizados para entender o desenvolvimento e o comportamento do homem diante das mudanças ocorridas no seu contexto. A sociedade, em todos os âmbitos, está em constante transformação, e muito se discute sobre o grau de influência do homem nessas mudanças ou vice e versa. Neste contexto, se desenvolveu a Teoria Social Cognitiva - TSC (BANDURA, 1986), que se adapta a diferentes realidades, pois estuda o comportamento humano a partir do viés educacional, psicológico, saúde, esporte, agressividade. (BANDURA, 2008). A ideia central da TSC é de que o homem é um ser agêntico¹⁰ e possui intencionalidade em suas condutas, ou seja, por meio de sua função cognitiva pode direcionar suas condutas para obter determinado resultado, dentro de seu ambiente social (BANDURA, 2008).

O ser agêntico, ao utilizar suas capacidades de influência no ambiente, pode se planejar, almejar e prever mentalmente o resultado da realização de seus atos, sendo, portanto, possível que o indivíduo se auto-organize, autorregule e reflita sobre as consequências de suas atitudes (BANDURA, 2005). Bandura, Azzi e Polydoro (2008) explicam que o ser agente desenvolve seus atos, a partir de uma tríade composta de fatores emocionais, pessoais e ambientais. Desse modo, o homem desenvolve capacidades peculiares como o pensamento antecipatório e a possibilidade de refletir sobre as consequências de seus atos (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

Com suporte desses conceitos, a TSC desenvolveu o construto do Desengajamento Moral para analisar comportamentos agressivos que o indivíduo desenvolve em suas relações pessoais. A ideia de que o homem influencia e é influenciado pelo meio em que vive, fundamenta que o padrão moral do ser humano é formado em consonância com contexto social em que ele está inserido. Portanto, o homem poderá agir de acordo com os padrões sociais, devido às influências recebidas ou em desconformidade com o contexto, pois possui racionalidade e pode agir como julgar conveniente, quando provavelmente, receberá reprovação social (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

¹⁰ Ser Agêntico: Termo utilizado na Teoria da Agência Humana, a qual esta englobada na Teoria Social Cognitiva. Ambas ressaltam que, o ser agêntico é o principal influenciador de seu comportamento e influencia intencionalmente o funcionamento e circunstância da vida, considerando fatores internos e externos (BANDURA, 2008).

A moralidade, de acordo com a perspectiva sociocognitiva, é desenvolvida de forma interativa e recíproca, considerando as influências pessoais e morais. O homem, no desenvolvimento de sua moralidade, é capaz de prever os padrões como certos e errados, podendo planejar as consequências emanadas pelas suas atitudes e se autorregular em função de uma autoconceção, quando julga que aquele comportamento não é adequado (BANDURA, 2002).

Desengajar-se moralmente significa agir em desconformidade com os padrões definidos no meio em que se vive, mesmo fazendo uma análise e reflexão sobre as consequências de seus atos, por exemplo, os atos de agressividade (BANDURA et al., 1996). O construto fundamenta que ao cometer esse tipo de comportamento desajustado, o indivíduo não se sente culpado, pois de forma consciente ou inconsciente, ele utiliza mecanismos, como as “desculpas”, para justificar seus atos (BANDURA, 2002).

Bandura (2002) ao desenvolver o construto do Desengajamento Moral, estabeleceu oito mecanismos que servem de justificativa para que o homem possa se desengajar ao praticar atos de agressividade, sendo eles: Justificativa moral; Linguagem eufemística; Comparação vantajosa; Deslocamento de responsabilidade; Difusão da responsabilidade; Distorção das consequências ou desprezo; Desumanização e Atribuição da culpa (BANDURA, 2002).

A *Justificativa moral* é utilizada para explicar o cometimento de atos de agressividade, os quais são realizados com intuito de preservar preceitos morais existentes na sociedade. Este tipo de ato é muito utilizado em questões envolvendo matança em guerras ligadas ao patriotismo ou a religiosidade (BANDURA; AZZI; TOGNETTA, 2015). A *Linguagem eufemística* é demonstrada na ação de suavizar, por meio de termos mais leves, os atos de maldade que alguém cometeu em desfavor de outrem (AZZI; ELIAS JUNIOR; CORRÊA, 2017). A *Comparação vantajosa* ocorre quando o homem compara seu ato de crueldade com um ato pior ainda, tentando explicar que o que ele fez não era tão ruim assim (AZZI; ELIAS JUNIOR; CORRÊA, 2017). A *Difusão da responsabilidade* é revelada quando a pessoa justifica seus atos alegando que foi influenciado por outras pessoas, pela sociedade ou por fatores externos (BANDURA; AZZI; TOGNETTA, 2015).

O *Deslocamento de responsabilidade* acontece quando a pessoa argumenta que só cometeu determinado ato de agressividade porque recebeu ordem superior para agir desta maneira, ou seja, o agente desloca a responsabilidade do ato para não se sentir culpado (BANDURA; AZZI; TOGNETTA, 2015). *Distorção das consequências ou desprezo* é demonstrada quando o agressor não enxerga sua conduta como ato que cause sofrimento (AZZI; ELIAS JUNIOR; CORRÊA, 2017). A *Desumanização* ocorre quando o homem comete atos de

violência contra outra pessoa e alega que teve essa atitude porque aquela pessoa não seria um ser humano (AZZI; ELIAS JUNIOR; CORRÊA, 2017). A *Atribuição da culpa* ocorre quando a pessoa alega que só cometeu atos de crueldade porque a pessoa agredida merecia, pois teria dado causa aquela situação (BANDURA; AZZI; TOGNETTA, 2015).

Segundo Bandura et al. (1996) o indivíduo que se exime de sua moralidade possui baixo sentimento de culpa em relação aos seus atos de agressividade, independentemente do gênero, ocorrendo, principalmente, nos primeiros anos de vida. O autor argumenta que o ser humano não se desengaja dos padrões morais e sociais de uma única vez, ao contrário, ele alega que esse processo vai ocorrendo aos poucos, ao longo do desenvolvimento pessoal e que a cada ato de agressividade cometido, o indivíduo fica mais inclinado à prática de ações em desacordo com os padrões sociais. Ao estudar e difundir os mecanismos criados na TSC, o homem poderia aderir novamente aos padrões sociais, incorrendo em menor número de atitudes agressivas (BANDURA, 1999).

Com base na problemática apresentada, estabeleceu-se o seguinte objetivo: Avaliar a relação entre desengajamento moral e a violência escolar, buscando identificar, dentro do universo de estudantes, quais mecanismos de desengajamento moral foram mais utilizados para justificar a violência cometida.

METODOLOGIA

Neste tópico serão abordados os procedimentos metodológicos que foram utilizados durante a pesquisa, em relação à natureza do estudo, amostra e lócus e procedimentos de coleta e análise, bem como os cuidados éticos.

Natureza do Estudo

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, pois investiga os sujeitos da pesquisa de forma mais subjetiva, interpretando conceitos já existentes. Nesses estudos, os sujeitos podem emitir opiniões de forma mais livre para compreender fenômenos (LIMA, 2008). Em relação à abordagem do problema, o estudo é exploratório e descritivo, pois analisou o objeto de maneira minuciosa para se aprimorar conceitos, além de ter realizado cruzamento entre os fenômenos estudados (FONSECA, 2012).

Amostra e Lócus

A definição da escola se deu por conveniência, considerando os seguintes critérios de inclusão: escolas em que já ocorreram situações de violência escolar entre os alunos; que atendam alunos do ensino fundamental e médio e que possuam disponibilidade para participar da pesquisa. As informações sobre a ocorrência de violência no ambiente escolar foram repassadas pelo setor de ações educacionais complementares da Secretaria de Educação do Estado do Pará, por meio de resposta a ofício encaminhado ao citado órgão.

A seleção dos participantes também se deu por conveniência, considerando-se os seguintes critérios de inclusão: estudantes com idade entre 13 e 17 anos; cursando entre o 7º ano do ensino fundamental e o último ano do ensino médio; ambos os sexos; com a devida autorização dos responsáveis e com disponibilidade para participar da pesquisa. A partir dos critérios pré-estabelecidos, este estudo foi realizado em uma escola de ensino público, localizada no centro da cidade de Belém - PA, que atende alunos de bairros diversos, incluindo periferias da capital. Foram recrutados 10 alunos das salas de aula do período matutino para participar do estudo, os quais apresentaram o termo de consentimento livre e esclarecido devidamente assinados.

Procedimentos de Coleta de Dados.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista coletiva, cuja amostragem é pequena e os entrevistados são estimulados a debater sobre a situação apresentada. As percepções dos entrevistados são retidas a partir dos pontos de vista que eles evidenciam durante a entrevista (LIMA, 2008). Para a coleta, os participantes foram encaminhados para uma sala, disponibilizada pela direção da escola, onde estavam dois pesquisadores. Inicialmente, o objetivo do estudo foi apresentado aos alunos e em seguida, foi disponibilizado um roteiro de entrevista com 12 perguntas abertas (APENDICE D). As perguntas foram sendo discutidas com os participantes, com pequenas interferências dos pesquisadores, apenas quando estritamente necessário.

Dentre os assuntos abordados durante a entrevista, os discentes foram questionados sobre o conceito e a ocorrência de *bullying* no ambiente escolar e sobre alguns mecanismos do Desengajamento Moral, conforme exemplo a seguir: 1) Você se sente seguro na escola? Que situações te fazem sentir insegurança ou medo; 2) Você acha que colegas considerados pelo grupo como “*nerds, lesos, desagradáveis*” merecem participar do grupo de “*whatsApp*” da turma?; e 3) É possível culpar os pais por eventuais comportamentos rebeldes dos filhos?

A entrevista foi gravada por meio de equipamento eletrônico e posteriormente, as gravações foram transcritas de maneira fiel a fala dos participantes. Em seguida, o material foi aplicado ao *software* Iramuteq, que realiza estudos estatísticos com *corpus* textuais, no caso específico, a entrevista dos estudantes.

Análise de Dados

Os dados foram investigados por meio da Análise de Conteúdo, que utiliza técnicas para analisar e interpretar as comunicações realizadas entre os indivíduos, sendo essa comunicação por meio de texto ou falas (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014). A Análise de Conteúdo, dentro da pesquisa qualitativa, preocupa-se primordialmente com a forma em que o fenômeno investigado se relaciona com os sujeitos da pesquisa. Contudo, a análise dos dados também pode ser realizada quantitativamente com caráter descritivo dos dados investigados (CÂMARA, 2013).

A Análise do Conteúdo foi realizada com *software Iramuteq*, nas seguintes fases: 1- Técnicas de agrupamento por similaridade semântica; 2- Análise fatorial para averiguar a associação entre as palavras e 3- Análise de similitude para verificar a conexão entre os termos. Para identificação das categorias emergentes dos agrupamentos textuais aplicou-se a técnica de categorização, a partir de representação semântica, utilizando a Teoria Social Cognitiva como parâmetro conceitual.

Ressalta-se que em Análise de Conteúdo consideram-se *outputs* quantitativos e qualitativos. Neste estudo, para subsidiar as técnicas aplicadas, foi utilizado teste de Qui-quadrado para verificar a existência de relação entre os termos emergentes da base de dados. Sendo assim, considera-se H_0 (hipótese zero) para indicar que não houve diferença estatística em relação às categorias; bem como (H_1) hipótese um para indicar que houve diferença estatística.

Questões Éticas

Os estudantes que participaram da pesquisa foram informados, de forma clara, sobre o objetivo do estudo por intermédio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), previamente assinado pelo responsável legal do discente, considerando que a pesquisa foi realizada com menores de 18 anos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O corpus geral dos dados coletados foi formado por apenas 1 texto, considerando a técnica de coleta de dados que foi uma entrevista coletiva, sem objetivo de realizar análises comparativas entre os indivíduos. Este texto foi separado em 132 seguimentos de texto (ST), com aproveitamento de 105 STS (79,5%). Destaca-se que é recomendado retenção de no mínimo 70% dos seguimentos para realizar as análises no Iramuteq. Foram identificadas 4.609 ocorrências (formas, palavras, vocabulários válidos) e destas, 978 foram termos distintos que se repetiram e 518 palavras com apenas 1 ocorrência. Os conteúdos analisados pelo *software* foram categorizados em 6 grupos, a saber: Grupo 1, com 20 ST (19%); Grupo 2, com 13 ST (12,3%); Grupo 3, com 18 ST (17,1%); Grupo 4, com 22 ST (20,9%); Grupo 5, com 14 ST (13,3%); Grupo 6, com 18 ST (17,1%).

Classificação Hierárquica Descendente

Por meio desta técnica de classificação textual, foi realizado o agrupamento dos termos, correlacionando-os por conteúdo ou similaridade semântica, num esquema hierárquico de classes. Com esta técnica, é possível identificar o agrupamento de temáticas/ideias que emergem do banco de dados, além de ressaltar que os conglomerados são formados a partir de conteúdos comuns. Para a identificação dos elementos válidos dos grupos e de seu conteúdo emergente, utilizaram-se medidas estatísticas, sendo esta porcentagem de ocorrência, Qui-quadrado (χ^2), tomando como ponto de corte $\chi^2 < 3,80$, nível de significância de associação ($p < 0,05$).

Após a identificação dos conteúdos das classes indicou-se as categorias representativas de cada uma delas. Para tanto, considerou-se os termos mais incidentes e suas Unidades de Contexto (recortes textuais mais amplos que permitiram maior compreensão dos conteúdos destacados). Sendo assim, denominaram-se as classes das seguintes formas: Grupo 1 – agressão; Grupo 2 – sentimentos; Grupo 3 – violência verbal; Grupo 4 – sofrimento; Grupo 5 – atos de violência; grupo 6 - família. Para ampliar compreensão da composição das classes construiu-se um organograma da lista de palavras, a partir dos escores resultantes do teste Qui-quadrado e do nível de significância das associações resultantes da ocorrência conjunta (Figura 1).

Figura 1 - Organograma da lista de palavras mais importantes por classe.

Para melhor compreensão das classes destaca-se que são apresentados apenas os termos com os escores mais elevados, no entanto cada agrupamento textual possui maior número de palavras situadas em unidades de contexto. Para a compreensão semântica dos grupos textuais considerou-se as unidades de contexto e não os termos isolados. Destaca-se, ainda, que cada classe foi denominada a partir de categorias que representaram o conjunto central de ideias semânticas emergentes de cada grupo.

Classe 1 - Agressão

Esta classe possui 19% do corpus total analisado ($f= 20$ ST), dentre os termos que a compõem está formada por palavras e radicais no intervalo entre $x^2= 27,5$ (escola) e $x^2= 8,4$ (fisicamente). Está constituída por palavras como “escola” ($x^2= 27,5$), “verbalmente” ($x^2= 27,0$), “situação” ($x^2= 22,3$), “aluno” ($x^2= 21,6$), “agredir” ($x^2= 13,3$), “sair” ($x^2= 13$), “fisicamente” ($x^2= 8,4$). Por meio da Figura 2 é possível perceber as conexões entre os principais termos deste grupo.

Nesta classe de palavras, praticamente todos os entrevistados foram enfáticos ao relatarem problemas vivenciados por eles mesmos ou por outros colegas, envolvendo violência dentro da escola. Foram relatados diversos episódios de violência, o que torna evidente a presença constante da prática de agressão física, verbal, moral e virtual, a prática de apelidar colegas, a criação de grupos e a de exclusão de alunos recém-chegados de outras escolas. Foi ressaltada, também, a falta de programas sobre prevenção de violência dentro da escola, visto que, durante a entrevista, dois participantes manifestaram ser a primeira vez que se abordava a temática naquele ambiente.

Ao se discutir sobre o sentimento apresentado pelos entrevistados sobre a punição de algum aluno considerado “o valentão da turma”, um dos entrevistados afirmou: “[...] porque se já tinha um valentão na sala, ele agride um aluno, e a escola não faz nada, quando chega outro com jeito pior (*sic*) do que ele, bate nele e bate em outros alunos na sala, aí gente tem que ver (*sic*) pela nossa segurança” (Aluno 01, 2018). Percebe-se nesta passagem a nítida relação entre a prática da violência escolar e o desengajamento moral, pois os entrevistados utilizaram, mesmo sem saber os conceitos, algumas justificativas para prática de violência. Neste caso específico, o aluno justificou a agressão física por meio do mecanismo da justificação moral, ou seja, a segurança dos alunos, de forma geral, seria mantida por meio da violência física (AZZI; ELIAS JUNIOR; CORRÊA, 2017).

Neste outro trecho “[...] muitas das vezes (*sic*) ela é assim por questões familiares [...]” (Aluno 02, 2018), percebe-se novamente o uso de um dos mecanismos do desengajamento, no caso, a difusão da responsabilidade, alegando que agiu daquela maneira por algum problema ou ausência familiar.

As falas dos alunos estão de acordo com o estudo realizado por Gini, Pozzoli e Bussey (2015) que investigaram o construto do desengajamento moral, relacionando-o com comportamentos agressivos entre pares na escola. Os pesquisadores procederam a um estudo exploratório com aplicação de formulário em consonância com os recomendados por Bandura, para auferir o grau de desengajamento moral de 918 adolescentes que estavam cursando da 6ª a 10ª série de escolas públicas italianas. A pesquisa identificou que comportamentos agressivos estão diretamente ligados ao desengajamento moral individual e coletivo, sugerindo, neste último caso, que em sala de aula, os alunos estão mais propensos a usar justificativas e acreditar que atitudes agressivas são normais e aceitáveis.

Classe 2 - Sentimentos

Na Classe 2, 12,3% faz parte do corpus total analisado ($f = 13$ ST), dentre os termos que a compõem, está formada por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 29,5$ (sentir) e $x^2 = 2,5$ (errado). Está composta por palavras como “ficar” ($x^2 = 12,3$), “pensar” ($x^2 = 11,3$), “pior” ($x^2 = 8,3$), “bater” ($x^2 = 8,1$), “sentimento” ($x^2 = 5,4$), entre outros. Esta classe de palavras abordou os sentimentos expressos pelos participantes durante a entrevista coletiva. Os sentimentos foram expressos por dois eixos: no primeiro, o que era sentido por quem estava cometendo a violência e o segundo, o mais enfatizado, o que eles sentiam quando eram vítimas de violência dentro do ambiente escolar.

Na primeira abordagem, o participante número 03 afirmou: “[...] por causa de apelido mesmo tem muito sim, mas acho que é muito levado na brincadeira, depende da intimidade da pessoa [...]” (Aluno 03, 2018). Deste trecho, pode-se extrair o uso do mecanismo da linguagem eufemística, que uma forma de desculpa que o indivíduo atenua seu comportamento, por meio de palavras para sentir-se mais confortável diante da prática de um ato agressivo (BANDURA; AZZI; TOGNETTA, 2015). O aluno trocou a expressão “apelidar”, que pode ser utilizada para menosprezar uma pessoa, pela expressão “brincadeira”, que seria apenas um ato de descontração.

Por outro lado, os sentimentos foram evidenciados para demonstrar os sentimentos dos entrevistados enquanto vítimas de violência. Dentre os sentimentos enfatizados pelos alunos,

após sofrerem algum tipo de violência, destacam-se as palavras verbalizadas: medo, angústia, insegurança e vergonha. Além disso, por meio da expressão: “[...] me sentia muito mal, não dormia e tinha muitas crises existenciais, pensava em fazer besteiras.” (Aluno 03, 2018), defluiu-se que a violência pode gerar consequências extremas, indo ao encontro dos resultados encontrados por Teixeira e Kassouf (2015).

Nesse estudo, os autores discutiram o impacto da violência sobre o desempenho escolar dos alunos do estado de São Paulo no ano de 2007, inferindo-se que há relação direta da diminuição no desempenho escolar dos estudantes e, posteriormente uma desqualificação profissional dos alunos que sofriam algum tipo de agressão dentro das escolas (TEIXEIRA; KASSOUF, 2015).

Classe 3 - Violência Verbal

A Classe 3 possui 17,1% do corpus total analisado ($f = 18$ ST), dentre os termos que a compõem está formada por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 27,3$ (falar) e $x^2 = 2,01$ (achar). Está formada por palavras como “mal” ($x^2 = 20,3$), “só” ($x^2 = 12,2$), “colega” ($x^2 = 9,8$), “ruim” ($x^2 = 5,3$), “brincadeira” ($x^2 = 3,1$), “difamar” ($x^2 = 3,1$), entre outros.

Para Assis (2010), a agressão verbal está dentro do conceito de violência psicológica e tem o intuito de causar sofrimento, humilhação, rejeição ou exclusão do meio social. Ao observar a discussão dos alunos sobre os tipos de violência, identificou-se o uso dos mecanismos da linguagem eufemística, atribuição da culpa e comparação vantajosa.

Neste trecho da entrevista, o Aluno 2 afirmou: “[...] “tu” preferes (*sic*) que eu bata em ti ou fale mal de ti, acho que falar mal né (*sic*) não bater porque é só uma dor logo de uma vez (*sic*)”, o entrevistado acredita que é melhor cometer a violência verbal, a qual seria menos gravoso, comparando-se à violência física, utilizando, neste contexto, o mecanismo da comparação vantajosa. Nessa outra passagem, o mesmo aluno declara: “[...] me irrita muito fácil, me irrita com as pessoas e trato com grosseria [...]” (Aluno 02, 2018). Percebe-se que o aluno argumenta que tratou com grosseria outra pessoa, porque ficou irritado com ela, ou seja, transferiu a culpa de seu ato de agressividade para a vítima. Pode-se concluir, nesta fala, o uso, mesmo que inconsciente, do desengajamento da atribuição da culpa.

Por outro lado, neste outro trecho: “[...] às vezes não é nem uma questão de falar mal da pessoa, às vezes é só um comentário, um ponto de vista [...]” (Aluno 03, 2018). Nota-se que o aluno minimizou a conduta de “falar mal do colega” pelo uso da expressão “é só um comentário, um ponto de vista”, influenciando-se o uso do mecanismo da linguagem eufemística.

As associações encontradas entre a fala dos alunos e os mecanismos do desengajamento moral, estudados na teoria sociocognitiva, vão ao encontro das colocações de Azzi (2011), que defende a ideia da existência constante dos mecanismos do desengajamento na vida das pessoas. A pesquisadora argumenta a necessidade de se afastar o uso dos mecanismos para que a tolerância e aceitação de atos de agressividade não seja a regra utilizada na sociedade.

Classe 4 - Sofrimento

Na Classe 4, 20,9% do corpus total foi analisado ($f = 22$ ST), dentre os termos que a compõem está formada por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 28,06$ (sofrer) e $x^2 = 2,01$ (apelidar). Está constituída por palavras como “grupo” ($x^2 = 19,1$), “*bullying*” ($x^2 = 17,5$), “depressão” ($x^2 = 11,6$), “machucar” ($x^2 = 3,9$), “agressão” ($x^2 = 3,9$), entre outros.

A quarta classe de palavras agrupadas estão relacionadas ao sofrimento que já tinha sido vivenciado pelos participantes da pesquisa ou pelos colegas deles de escola, após passarem por algum tipo de violência. Nota-se que essa classe teve 20,9% do corpus total da pesquisa, sendo bem relevante dentro da entrevista. Segundo Matos, Negreiros, Simões e Gaspar (2009), a violência gera inúmeras consequências da vida do indivíduo, sendo relacionados ao consumo de drogas ilícitas, transtornos psicológicos, ganho de peso e até a morte, razão pela qual, a prevenção desse fenômeno é de suma importância.

As afirmações seguintes, “[...] no primeiro ano do ensino médio tive depressão porque eu sofri muito *bullying* e isso me deixou muito, não sei explicar, tive muitas crises existenciais, porque eu achava que o problema era comigo” (Aluno 03, 2018). ; “[...] isso vai ferindo e se tornando algo mais grave como depressão ansiedade [...]” (Aluno 01, 2018), extraídas da entrevista com os alunos, revelam concretamente os efeitos negativos ocorridos, após uma situação de violência vivenciada por eles.

A depressão e a ansiedade, segundo os entrevistados, foram consequências diretas da violência sofrida. Esse resultado coaduna com o estudo realizado por Forlim, Stelko-Pereira e Williams (2014), quando investigaram a relação entre sintomas depressivos e o *bullying*, entre estudantes brasileiros do 6º ao 9º ano, concluindo que os alunos alvos e autores do assunto em questão, tinham cinco vezes mais probabilidade de apresentar sintomas depressivos.

Em outro trecho da entrevista, o Aluno 4 afirma: “as pessoas quando veem outro sofrendo *bullying* falam, entram na brincadeira, não ligam [...]” (Aluno 04, 2018), neste caso percebe-se que alguns estudantes encararam o *bullying* como sendo uma brincadeira, e não um ato de violência. Relacionando, novamente, essa interpretação com o mecanismo da linguagem

eufemística, pois o aluno suaviza o termo empregado, gerando a sensação de não ser um ato grave, mas apenas uma brincadeira, a qual ocasiona sérias consequências.

Classe 5 - Atos de Violência

Na Classe 5, 13,3% compõe o total do corpus analisado ($f = 14$ ST), os termos que a compõem são formados por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 26,9$ (menino) e $x^2 = 2,2$ (cara). Está constituída por palavras como “acontecer” ($x^2 = 26,8$), “hora” ($x^2 = 20,1$), “pegar” ($x^2 = 13,6$), “reação” ($x^2 = 9,8$), “gordo” ($x^2 = 9,8$), “bater” ($x^2 = 3,2$) entre outros.

Nesta classe, os trechos destacados estão todos relacionados aos atos de violência relatados pelos estudantes entrevistados. Percebe-se, que todas as justificativas para os atos de agressividade perpassam por algum dos mecanismos do desengajamento moral. A violência, em nenhuma das situações analisadas, foi cometida simples e puramente pela vontade do agente, mas sempre esteve associada a um motivo específico.

Nos trechos destacados da entrevista: “na hora que a mulher me deu a comida, peguei e ele falou *“nossa! gorda não pode ver comida”*, minha reação foi pegar o prato e dar na cara dele (*sic*)” (Aluno 07, 2018); “[...] chegou no último ano eu não *“tava”* (*sic*) aguentando mais e na hora que ela falou virei e dei um “soco” na cara dela” (Aluno 08, 2018); “quando aconteceu isso o menino veio falar comigo de novo, e não quis falar com ele, foi passar a mão no meu cabelo e bati na mão dele (*sic*)” (Aluno 02, 2018) infere-se nestes trechos o mecanismo da atribuição da culpa, pois, os alunos justificaram os atos de agressão que cometeram, na violência anterior recebida da pessoa que estavam atacando.

Em outra passagem: “consegui entender que, tipo, ele *“tá”* fazendo *bullying* comigo e aí chega outro bate nele (*sic*)” (Aluno 08, 2018), percebe-se o mecanismo da justificação moral na fala do aluno, pois ele entende que quando um colega percebe que alguém está cometendo *bullying*, não tem problema que ele seja agredido, pois essa agressão é para estabilizar o ambiente.

Classe 6 - Família

Na Classe 6, 17,1% do corpus total foi analisado ($f = 18$ ST), dentre os termos que a compõem, está formada por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 = 36,2$ (pai) e $x^2 = 3,1$ (crime). Está constituída por palavras como “filho” ($x^2 = 20,1$), “comportamento” ($x^2 = 20,1$), “mãe” ($x^2 = 19,6$), “mundo” ($x^2 = 14,3$), “apanhar” ($x^2 = 14,9$), “criança” ($x^2 = 9,8$), “violência” ($x^2 = 5,3$) entre outros. Nesta classe de palavras, ao se analisar os termos utilizados pelos

entrevistados, infere-se que a família é a principal referência na vida dos alunos e em determinadas situações, os atos de violência foram justificados em comportamentos existentes no seio familiar.

Os Alunos 01, 03 e 04 (2018), ao discutirem os atos de violência e o papel da família, utilizaram o mecanismo da difusão da responsabilidade, pois atribuíram os atos de violência aos pais, deslocando para a família a responsabilidade dos atos de agressividade que estavam cometendo. Em trechos da entrevista: “O filho acaba pensado: meu pai não pode comprar aquilo, o que eu vou fazer, e tal, muito dos jovens estão nessa vida aí a fora, no mundo do crime roubando por conta disso (*sic*)” (Aluno 03, 2018); “Muitas vezes o agressor pode ter esses comportamentos pela forma com que os pais dele o tratam em casa, a educação (*sic*)” (Aluno 01, 2018) e “Muitas vezes as pessoas falam mal a outra só *pra* se exaltar porque “trouxe” da infância “apanhou” quando criança (*sic*)” (Aluno 04, 2018).

Bandura et al. (1996), ao estudarem os mecanismos do desengajamento moral relacionados ao comportamento da agência moral, concluíram que os mecanismos são totalmente influentes tanto para quem se propõe engajar, como para quem se desengaja. Segundo estudiosos, o indivíduo desengajado moralmente é mais propício a praticar atos de agressividade, por outro lado, o indivíduo que se aplica a autossanção, está menos disposto a praticar atos de violência.

Análise Fatorial de Correspondência (AFC)

Com a técnica de Análise Fatorial de Correspondência (AFC) buscou-se identificar a associação entre as palavras, considerando a frequência de incidência de palavras e a composição das classes, representando-as num plano cartesiano. Notou-se que palavras de todas as classes estão dispostas num seguimento lateral-inferior se expandindo para pontos periféricos. De forma geral, as classes 2, 3, 4 e 5 (Sentimentos, Violência Verbal, Sofrimento e Atos de *Bulliyng* – respectivamente) estão interligadas, enquanto que as classes 1 e 6 (Agressão e Família – cores vermelhas e rosa - respectivamente) estão mais distantes (Figura 2).

Figura 2 - Plano cartesiano da Análise Fatorial de Correspondência (AFC) entre as classes identificadas no corpus textual.

Nesta análise, evidencia-se o conglomerado que envolve as classes 2, 3, 4 e 5, que demonstra angústia dos estudantes no ambiente escolar, por conviverem com atos de violência. Anteriormente, fora questionado qual o real papel da escola no desenvolvimento do indivíduo,

podendo concluir que a existência do fenômeno dentro da escola atrapalha a função da mesma, fazendo com que esse espaço se torne prejudicial e indesejável aos estudantes.

Bandura (2008) argumenta que as ações morais são fruto de uma relação de reciprocidade de influências pessoais e sociais. Portanto, se os indivíduos estiverem diante de pessoas com padrões pessoais compassivos e de práticas que estimulem o engajamento aos padrões sociais, terá mais possibilidade de não praticar atos de crueldade. Neste sentido, a escola, como ambiente social de influência positiva, deve-se preocupar com ações voltadas a permanência do engajamento dos alunos, por meio de modelos adequados ao desenvolvimento dos estudantes. Tais modelos podem ser utilizados para o enfrentamento da violência neste contexto, mais especificamente o *bullying*.

Oliveira et al. (2018), realizaram estudo qualitativo para entender a concepção de adolescentes sobre o *bullying*, tipo de violência ocorrida nas escolas. Os estudiosos aplicaram questionário semiestruturado a 55 estudantes de 11 escolas públicas e dentre os principais resultados, identificaram que os estudantes sabiam dimensionar conceitos, consequências e fatores individuais que geram a violência. É importante frisar que os estudantes conseguem entender que a violência existe, sendo prejudicial em diversos aspectos, e de alguma forma, tal atitude é repetida como maneira de rebater uma violência anterior. Percebe-se que falta intervenção suficiente para desenvolver maturidade nos estudantes, condizente com o processo de desenvolvimento deles, fomentando o respeito aos direitos humanos e tolerância a diferenças.

Os autores enfatizaram as consequências da violência sofrida pelos estudantes, sob a ótica dos próprios alunos, os quais ressaltaram reiteradas vezes serem excluídos dos grupos, sofrem de problemas de ansiedade, depressão e baixa estima, além de problemas relacionados ao processo de aprendizagem e evasão escolar.

A Incidência dos Mecanismos de Desengajamento Moral na fala dos participantes

Para averiguar a frequência em que os mecanismos do desengajamento moral foram utilizados, por meio de processo de categorização, considerou-se o corpus total e analisaram-se as falas dos entrevistados, chegando-se a conclusão que o mecanismo mais utilizado foi o da Atribuição da Culpa à vítima. Observa-se que alguns mecanismos não foram identificados na fala dos entrevistados, como o Deslocamento da Responsabilidade e o da Distorção das Consequências ou Desprezo. Sendo relevante demonstrar a frequência dos mecanismos que foram identificados na fala dos entrevistados: Linguagem Eufemística ($f=1$); Justificação Moral

($f=2$); Comparação Vantajosa ($f=2$); Difusão da Responsabilidade ($f=8$) e Atribuição da Culpa ($f=9$).

Lima Junior (2016) realizou um estudo na cidade de Campinas, no Estado de São Paulo, onde, na oportunidade, investigou a percepção da agressão social entre estudantes do ensino médio e a relação da violência com o desengajamento moral. A pesquisa também revelou como resultado, que o mecanismo mais utilizado entre os estudantes participantes da investigação foi o da atribuição de culpa a vítima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigações acerca do tema são fundamentais para o a compreensão dos mecanismos do desengajamento moral e as ocorrências de atos de violência nas escolas. Destaca-se a evidente relação entre a ocorrência de violência entre alunos, dentro do ambiente escolar, e a utilização de justificativas encontradas no construto, perpetrado pela Teoria Social Cognitiva, a partir da interpretação das falas dos entrevistados. Dentre os mecanismos do desengajamento moral, identificados nas falas dos entrevistados, o mais utilizado foi o da atribuição da culpa, quando os estudantes justificaram os atos de violência à atitude anterior da vítima, seguindo do mecanismo da Difusão da responsabilidade, quando eles justificam a violência em influências externas.

Em relação às limitações encontradas no desenvolvimento do estudo, ressalta-se que não foram consideradas as características pessoais dos entrevistados, o que poderia gerar uma associação entre o desengajamento moral e a caracterização dos estudantes como sexo, cor, idade e classe social, colocando o estudo sobre outro viés para se entender mais profundamente o tema. Além disso, por se tratar de estudo transversal, não se consideram relações de nexo entre a violência e suas causas. Vale a pena ressaltar a necessidade de se realizar mais estudos direcionados ao construto, pois a literatura brasileira sobre a temática limita-se a poucos estudos. Sendo, portanto, fundamental o aprofundamento neste assunto, associando-o aos fenômenos de violência nas escolas ou outros tipos de agressividade.

Outra conclusão importante da investigação é a necessidade de se intensificar o estudo científico sobre a violência nas escolas, pois, como mencionado pelos entrevistados, há ausência de discussão dessa problemática no referido ambiente. Sabe-se que ouvir os envolvidos e interessados em determinados fenômenos, é uma forma eficiente para enfrentá-lo. A violência gera influência negativa relevante no desenvolvimento de crianças e adolescentes, motivo suficiente para se debruçar em pesquisas nesse tema.

Para melhor compreensão do fenômeno da violência no ambiente escolar e do desengajamento moral, sugere-se estudo com uma amostra maior, englobando aspectos pessoais dos entrevistados e enfatizando a violência realizada coletivamente como desencadeador do desengajamento moral. Sugere-se também a realização de trabalhos futuros com a implantação de projetos de intervenção, no sentido de melhorar o engajamento dos estudantes no ambiente escolar e fora dele, incentivando o respeito ao próximo e valorização das amizades.

Por fim, de maneira mais prática e célere, a partir dos resultados encontrados, urge a necessidade de desenvolver programas específicos de combate à violência no ambiente escolar, utilizando-se por base a existência dos mecanismos do desengajamento moral, tentando reestabelecer a interação dos alunos e da sociedade de forma geral, para que os comportamentos agressivos sejam evitados.

REFERÊNCIAS

- AZZI, Roberta G. Desengajamento moral na perspectiva da Teoria Social Cognitiva. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 31, n. 2, p. 208-219, 2011.
- AZZI, R. G.; ELIAS JUNIOR, J. L.; CORRÊA, W. G. **Agência moral na visão da Teoria Social Cognitiva**. Porto Alegre: Letral, 2017.
- BANDURA, Albert. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1986
- _____. *Selective moral disengagement in the exercise of moral agency*. **Journal of moral education**, v. 31, n. 2, p. 101-119, 2002.
- _____. *The evolution of social cognitive theory*. In: SMITH, K. G.; HITT, M. A. (Ed.) *Great minds in management*. Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 9-35.
- BANDURA, Albert. **A teoria social cognitiva na perspectiva da agência**. Teoria social cognitiva: conceitos básicos, p. 69-95, 2008.
- _____. *Moral disengagement in the perpetration of inhumanities*. **Personality and Social Psychology Review**, n. 3, p. 193-209, 1999.
- BANDURA, A. et al. *Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency*. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 71, n. 2, p. 364-374, 1996.
- BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BANDURA, A.; AZZI, R. G.; TOGNETTA, L. A. (Org.). **Desengajamento moral: teoria e pesquisa a partir da Teoria Social Cognitiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- BANDURA, A.; BARBRANELLI, C; CARPRARA, G. C. e PASTORELLI, C. *Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency*. **Journal of Personality and Social Psychology**, Vol. 71, n. 2, P. 364-374, 1996.

- CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013.
- CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 24, n. 1, 2014.
- FONSECA, Regina C. V. **Metodologia do trabalho científico**. Curitiba: IESD, 2012.
- FORLIM, Bruna Garcia; STELKO-PEREIRA, Ana Carina; DE ALBUQUERQUE WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti. Relação entre *bullying* e sintomas depressivos em estudantes do ensino fundamental. **Estudos de Psicologia**, v. 31, n. 3, p. 367-375, 2014.
- GINI, Gianluca; POZZOLI, Tiziana; BUSSEY, Kay. *The role of individual and collective moral disengagement in peer aggression and by standing: a multilevel analysis*. **Journal of Abnormal Child Psychology**, New York, v. 43, p 441-452, 2015.
- LIMA, Manolita C. **Monografia**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- MILÉO, Silvia Regina Messias Klautau. **Violência nas escolas de Belém: os casos registrados pela Polícia Militar e pelo Ministério Público**. Belém, PA, 2016. Dissertação (Mestrado em Segurança Pública) – Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2016.
- OLIVEIRA, M. M. et al. Características da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar-PeNSE. **Epidemiol Serv Saúde**. 2017; 26 (3): 605-16.
- PERES, Luana Andressa Freitas Ribeiro Peres. **Violência nas escolas públicas do Bairro Jurunas**. Belém, PA, 2016. Dissertação (Mestrado em Segurança Pública) – Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2016.
- SCHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. 1. ed. São Paulo: Summus, 2004.
- TAVARES, P.; PIETROBOM, F. Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. **Estud. Econ.**, v. 46, n. 2, p. 471-498, abr./jun. 2016.
- TEIXEIRA, Evandro Camargos; KASSOUF, Ana Lúcia. Impacto da violência nas escolas paulistas sobre o desempenho acadêmico dos alunos. **Economia Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 221-240, 2015.

SOBRE AS AUTORAS

Ariane Lilian dos Santos Melo Rodrigues é mestranda em Segurança Pública pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

E-mail: arianemelo.adv@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1221-1863>

Endereço para correspondência: Av. Augusto Corrêa, 01 - Belém - Pará – Brasil

Maély Ferreira Holanda Ramos é doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e professora do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

E-mail: maelyramos@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6150-6345>

Endereço para correspondência: Av. Augusto Corrêa, 01 - Belém - Pará – Brasil

AS PRÁTICAS DE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS E O DESEGAJAMENTO MORAL

RESUMO

Objetiva-se analisar a opinião dos estudantes acerca da violência dentro das escolas, entre os mesmos e avaliar a existência de uma tendência dos estudantes justificarem seus atos de agressividade por meio dos mecanismos do Desengajamento Moral. Para tanto, realizou-se entrevista coletiva com 10 estudantes com idade entre 12 e 18 anos, cursando o ensino fundamental e médio, de uma escola pública. Para análise dos dados, aplica-se a Análise de Conteúdo, por meio do *software Iramuteq*. Inference-se que os estudantes, mesmo que de maneira inconsciente, utilizaram justificativas para comportamentos desumanos que cometeram, sendo mais utilizada a Atribuição da Culpa ($f=9$) e a Difusão da Responsabilidade ($f=8$). Conclui-se que os estudantes seguiram uma tendência de justificar seus atos de agressividade, retirando o sentimento de culpa em ofender, realizando com mais frequência práticas de violência nas escolas.

Palavras-chave: Estudante; Violência; Desengajamento Moral.

THE PRACTICE OF VIOLENCE IN SCHOOLS AND MORAL DEVELOPMENT

ABSTRACT

This research aims to analyze students' opinions about violence within schools, among them, through the construct of Moral Disengagement. For that, a press conference was held with 10 students aged between 12 and 18 years, attending elementary and middle school, of a public school. For data analysis, Content Analysis is applied through the Iramuteq software. It is inferred that students, albeit unconsciously, used justifications for inhuman behavior they committed, with Guilt Assignment ($f = 9$) and Responsibility Diffusion ($f = 8$) being more commonly used. It is concluded that the students followed a tendency to justify their acts of aggression, removing the feeling of guilt in offending, more often carrying out practices of violence in the schools.

Keywords: Student; Violence; Moral Disengagement.

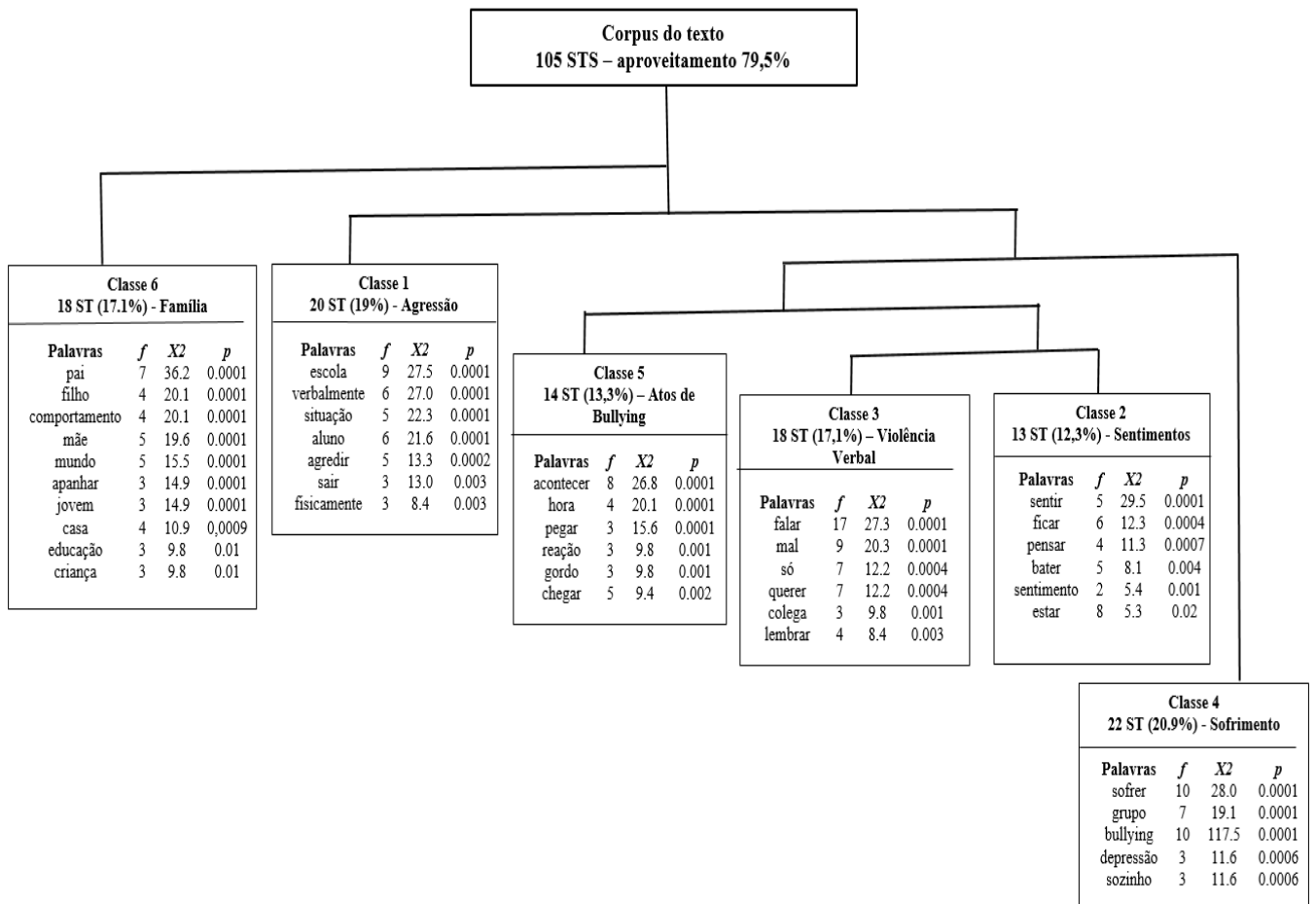
LA PRÁCTICA DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS Y EL DESENGAJAMIENTO MORAL

RESUMEN

Esta investigación como objetivo analizar la opinión de los estudiantes acerca de la violencia dentro de las escuelas, entre los mismos, por medio del constructo del Desengajamiento Moral. Para ello, se realizó una conferencia de prensa con 10 estudiantes con edad entre 12 y 18 años, cursando la enseñanza fundamental y media, de una escuela pública. Para el análisis de los datos, se aplica el Análisis de Contenido, a través del software Iramuteq. Se infiere que los estudiantes, aunque de manera inconsciente, utilizaron justificaciones para comportamientos inhumanos que cometieron, siendo más utilizada la Atribución de la Culpa ($f = 9$) y la Difusión de la Responsabilidad ($f = 8$). Se concluye que los estudiantes siguieron una tendencia a justificar sus actos de agresividad, retirando el sentimiento de culpa en ofender, realizando con más frecuencia prácticas de violencia en las escuelas.

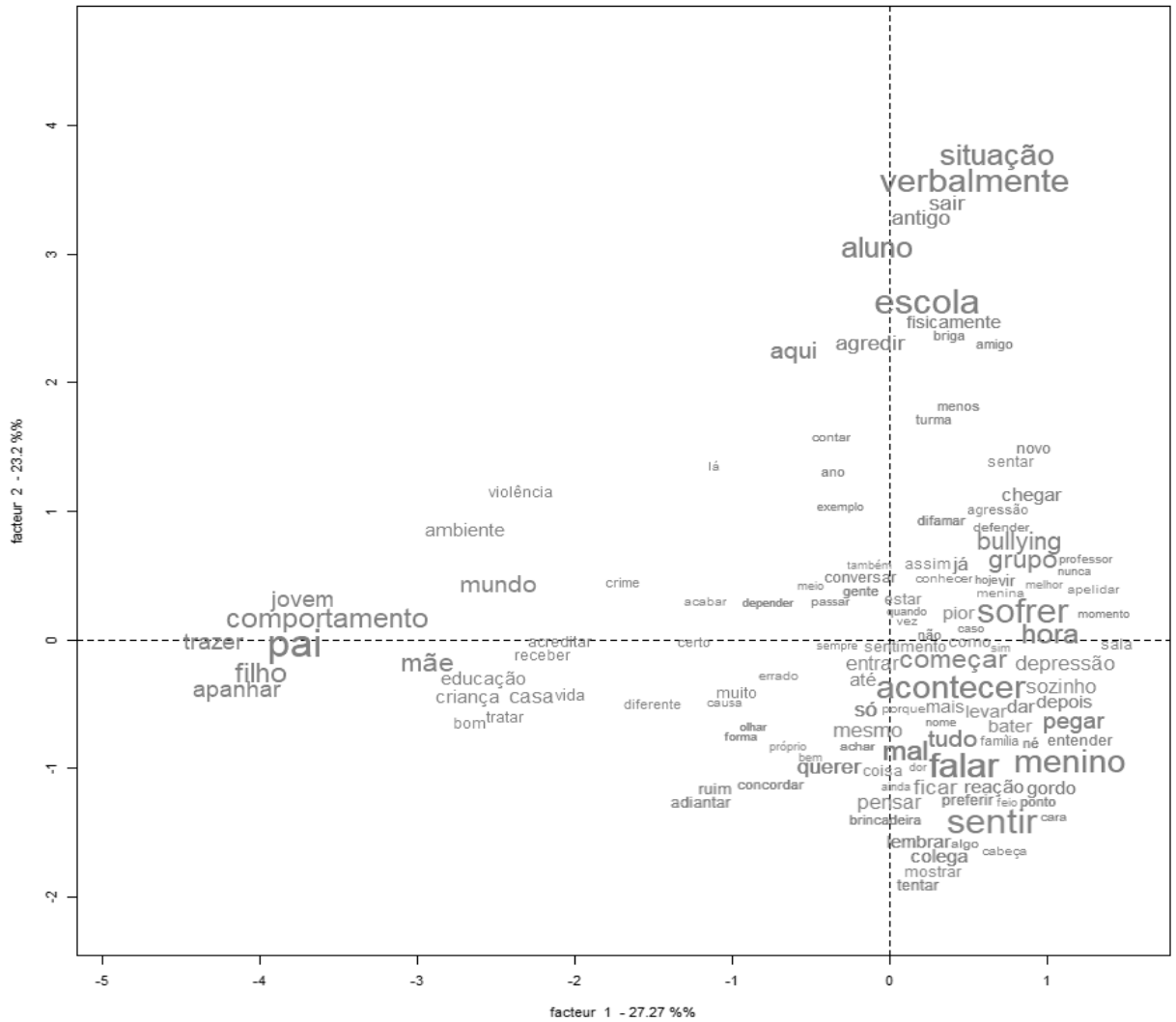
Palabras clave: Estudiante; la violencia; Desguace Moral.

Figura 1 - Organograma da lista de palavras mais importantes por classe.



Fonte:Elaborado pela Autora (2019).

Figura 2 - Plano cartesiano da Análise Fatorial de Correspondência (AFC) entre as classes identificadas no corpus textual.



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

CAPÍTULO 2 - ARTIGO CIENTÍFICO 3

Desengajamento moral e o *bullying* em contexto escolar¹¹

Ariane Lilian Lima dos Santos Melo Rodrigues

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública (PPGSP) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém – Pará – Brasil.

Maély Ferreira Holanda Ramos

Doutora em Psicologia – Teoria e Pesquisa do Comportamento (UFPA) e Professora Adjuntada UFPA. Belém – Pará – Brasil.

Resumo

Objetiva-se verificar se estudantes com idade entre 11 e 18 anos tiveram algum envolvimento em situações de violência (*bullying*) e avaliar a existência de uma tendência a justificarem atos de agressividade, por meio dos mecanismos do Desengajamento moral. Para tanto se realizou um estudo com 430 alunos de duas escolas públicas em Belém - PA. Utilizaram-se dois instrumentos, um para caracterizar a amostra e averiguar situações de *bullying*; e o outro, para analisar os mecanismos do construto. Dos principais resultados obtidos, observou-se que mais de 37% dos alunos já se envolveu em situações de *bullying* e 46% referiu que não se sentia seguro no ambiente escolar. Por outro lado, percebeu-se que em todos os mecanismos houve tendência dos alunos justificarem atos agressivos. Diante dos resultados, conclui-se que a prática do *bullying* é uma realidade nas escolas estudadas e que existe uma tendência dos alunos justificarem condutas agressivas.

Palavras-chave: Alunos; Violência; Justificativa; Teoria social cognitiva.

Moral disengagement and bullying in school context

Abstract

The objective was to verify if students aged between 11 and 18 years had any involvement in situations of violence (*bullying*) and to evaluate the existence of a tendency to justify acts of aggression, through the mechanisms of moral disengagement. For that, a study was carried out with 430 students from two public schools in Belém - PA. Two instruments were used, one to characterize the sample and to investigate situations of *bullying*; and the other to analyze the mechanisms of the construct. Of the main results obtained, it was observed that more than 37% of the sample was already involved in *bullying* situations and 46% reported that they did not feel safe in the school environment. On the other hand, it was noticed that in all the mechanisms there was tendency of the students to justify aggressive acts. Given the results, it is concluded that the practice of *bullying* is a reality in the schools studied and that there is a tendency of students to justify aggressive behavior.

Keywords: Students; Bullying; Moral disengagement; Cognitive social theory.

¹¹ O presente artigo segue as diretrizes da Revista de Arquivos Brasileiros de Psicologia ISSN 1809-5267 versão online (ANEXO 3). Submetido à mesma em Fevereiro de 2019, onde aguarda designação.

Desarrollo moral y el bullying en contexto escolar

Resumen

Se pretende verificar si los estudiantes con edad entre 11 y 18 años tuvieron algún involucramiento en situaciones de violencia (bullying) y evaluar la existencia de una tendencia a justificar actos de agresividad, por medio de los mecanismos del desarrollo moral. Para ello se realizó un estudio con 430 alumnos de dos escuelas públicas en Belém - PA. Se utilizaron dos instrumentos, uno para caracterizar la muestra y averiguar situaciones de bullying; y el otro, para analizar los mecanismos del constructo. De los principales resultados obtenidos, se observó que más del 37% de la muestra ya se involucró en situaciones de bullying y el 46% refirió que no se sentía seguro en el ambiente escolar. Por otro lado, se percibió que en todos los mecanismos hubo tendencia de los alumnos justificar actos agresivos. Ante los resultados, se concluye que la práctica del bullying es una realidad en las escuelas estudiadas y que existe una tendencia de los alumnos a justificar conductas agresivas.

Palabras clave: Alumnos; Intimidación; Desarrollo moral; Teoría social cognitiva.

Introdução

A violência está presente constantemente na história das civilizações, identificada como fruto das relações sociais, sendo alvo contumaz da Organização Mundial da Saúde - OMS, principalmente quando ocorre nos ambientes em que a presença de crianças e adolescentes seja constante, como no seio familiar e dentro das escolas (Matos, Martins, Jesus & Viseu, 2015). Dentre os tipos de violência ocorridos no ambiente escolar, destaca-se o *bullying* como uma modalidade antiga, que vem evoluindo e atraindo interesse de estudiosos, por ser considerado um problema que afeta jovens do mundo inteiro (Olweus, 1995). No Brasil, os estudos científicos sobre o fenômeno do *bullying* ainda são incipientes e concentram-se mais na região sul e sudeste do país, sendo necessário estudar o fenômeno de forma regionalizada, no nordeste e norte do país, para realizar um diagnóstico mais próximo da realidade (Silva & Costa, 2017).

A Lei N° 13.185/2016 denomina o *bullying* como intimidação sistemática, que, segundo a legislação, é todo tipo de violência praticada por uma ou mais pessoas, contra um grupo ou um único indivíduo, de maneira repetitiva e intencional, sem motivos específicos, mas com uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas na demanda (Brasil, 2015). O *bullying* pode ocorrer de maneira presencial ou virtualmente (*cyberbullying*), quando for praticado com o uso de comunicação via internet, sendo que neste último caso, o alcance e consequências da violência são ainda maiores (Silva, 2015).

Embora legalmente o conceito de *bullying* no Brasil seja novo, pois a Lei N° 13.185 entrou em vigor apenas no ano de 2016, doutrinariamente o conceito já tem sido explorado há bastante tempo. Segundo Silva e Costa (2016), o pesquisador Olweus iniciou pesquisas sobre violência escolar, identificando características peculiares do que veio a denominar *bullying*, na década de 1970. Dentre os conceitos apresentados, destaca-se a peculiaridade do *bullying* ser realizado entre pares, de maneira repetitiva e intencional, sempre com uma relação desproporcional de poder entre os envolvidos, de modo que a violência gere transtornos como angústia, dor e consequências de todo tipo para vítimas e agressores (Silva, 2015; Silva & Costa, 2016; Machado & Piogozzi, 2015).

Outra importante e indiscutível característica do *bullying* é a identificação dos envolvidos no fenômeno, apontando-se pelo menos 03 (três) figuras: **a vítima**, que recebe a violência e é, na maioria dos casos, mais frágil psicologicamente; **o agressor**, a figura do “valentão” que pratica os atos de violência e o **expectador**, aquele que assiste os atos de violência e pode intervir ou não na contenda (Silva, 2015). O estudo do *bullying*, em relação aos atores do fenômeno, vem sendo realizado por diferentes enfoques, englobando análises sob o ponto de vista das vítimas, dos autores ou mesmo sob a perspectiva dos espectadores (Souza &

Almeida, 2011). Para Rech, Halpern, Tedesco & Santos (2013) outra importante perspectiva abordado acerca do tema são os efeitos de causa e consequência da violência.

Partindo-se da aceção da Teoria Social Cognitiva- TSC, que estuda o comportamento humano no contexto social, destaca-se a abordagem de atos de agressividade do indivíduo. Esta teoria é baseada no homem enquanto ser dinâmico, que recebe influência e influencia o meio social em que se vive identificado como ser agêntico (Bandura, 1986). Um dos principais conceitos utilizados dentro da TSC é o da Agência Humana, segundo o qual o indivíduo é munido de intencionalidade, por isso ele é capaz de provocar mudanças na sociedade, assim como sofrer transformações pelo meio da sociedade em que vive. A partir do conceito de Agência Humana, o indivíduo vai se desenvolvendo e cria um padrão moral social, fazendo uso do processo de ofertar e receber preceitos da sociedade. Para a Teoria Social Cognitiva, o homem, exposto ao convívio social, forma sua moralidade utilizando-se dos modelos a que é exposto e fazendo uso do que a teoria denomina autorregulação. Esse processo de formação da moralidade é identificado como Agência Moral (Bandura, 2005).

O indivíduo considerado autorregulado utiliza mecanismos internos para controlar suas ações, pois tem a possibilidade de antecipar resultados e, dependendo das consequências visualizadas mentalmente, pode paralisar seus atos, caso os resultados previsíveis não coadunem com seus preceitos (Bandura, 2005). Por outro lado, o indivíduo pode controlar a prática de seus atos tendo em vista as prováveis sanções sociais, legais ou pessoais, situações em que visualiza os resultados de suas atitudes e decide se vai agir ou não (Bandura, 2005).

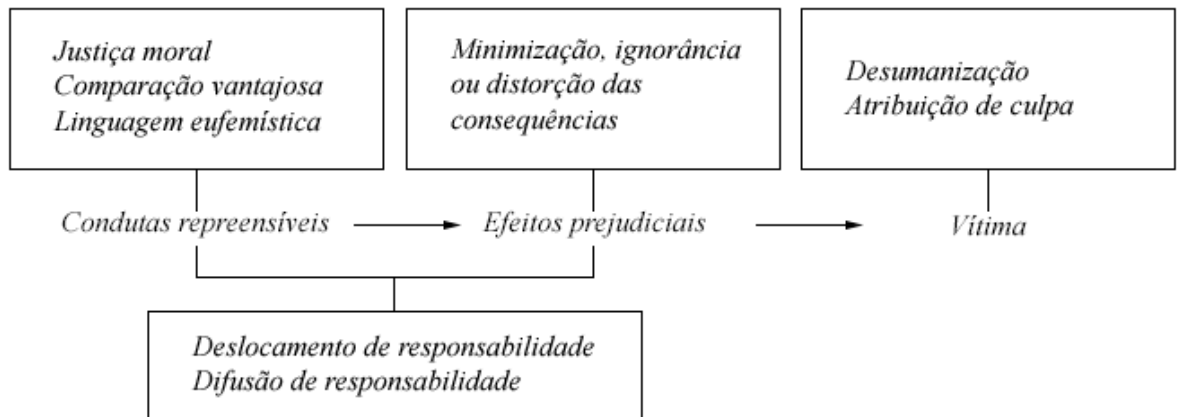
Nota-se, contudo, que nem sempre o indivíduo, no processo de criação da moralidade, vai agir considerando os modelos que seriam adequados para a sociedade em que ele está inserido, como ocorre quando o indivíduo age agressivamente contra terceiros, portando-se de maneira inadequada ao meio que prega preceitos morais e legais da não violência (Bandura, Azzi & Tognetta, 2015). Para isso, segundo a Teoria Social Cognitiva, o indivíduo utiliza mecanismos que o desliga da função de sentir-se punido pelo ato inadequado, retirando a culpa por praticar ato contrário ao padrão moral existente (Bandura, Azzi & Polydoro, 2008).

O Desengajamento Moral é utilizado pelo homem quando ele, no desenvolvimento de sua moralidade, mesmo tendo a definição do que é certo e errado, que são reguladores da conduta humana, se furta de agir corretamente e age de maneira desumana, fazendo uso dos mecanismos para abster-se da autocondenação e, desta maneira, sentir-se mais confortável diante de uma situação que pode gerar repulsa na sociedade (Bandura, Azzi & Polydoro, 2008). Para Bandura (2002), o homem normalmente não se envolve em condutas desajustadas sem que antes tenha uma justificativa plausível para si, por isso, ele utiliza de diferentes

justificativas para cometer atos de agressividade em seu ambiente. As justificativas são usadas em diferentes contextos, destacando-se o ambiente militar como lugar propício para uso desses mecanismos, que também pode ser identificado em outros lugares, como nas escolas, por ocorrência do *bullying* (Bandura, 2002; Azzi, Elias Junior & Corrêa, 2017).

O Desengajamento Moral, enquanto dispositivo para justificar condutas reprováveis, elenca 08 (oito) mecanismos, quais sejam: Justificação moral; Comparação vantajosa; Linguagem eufemística; Minimização; Ignorância ou distorção das consequências; Desumanização; Atribuição de culpa; Deslocamento de responsabilidade e Difusão de responsabilidade (Bandura, 2002), conforme representado na Figura 3.

Figura 3 - Mecanismos do Desengajamento Moral.



Fonte: adaptado de Bandura, Azzi e Polydoro (2008).

Na Figura 3, é possível observar a disposição dos mecanismos do desengajamento moral, de acordo com Bandura (2002). Entende-se que na realização de comportamentos violentos, o indivíduo pode acreditar que está agindo em razão de um bem social que pode gerar satisfação para toda coletividade e, neste caso, age em nome da **Justificação** ou **Justiça Moral** (Bandura, Azzi & Tognetta, 2015). Na realidade do *bullying*, pode-se contextualizar em uma situação em que um estudante bate no “valentão” da turma para que ele não cometa mais atos de violência naquele ambiente.

O indivíduo, diante de seus discursos, pode utilizar uma linguagem mascarada para amenizar os efeitos do comportamento e, desta forma, sentir-se mais à vontade para praticar atos reprováveis, neste caso, a utilização da **Linguagem Eufemística**. Este mecanismo é um recurso que pode ser utilizado para se liberar da autossanção (Azzi, 2011). Azzi, Elias Junior e Corrêa (2017) citam o exemplo de uma pessoa que agride verbalmente a outra, mas alega que

foi apenas uma brincadeira, ou um ato de diversão. Outra forma de retirar a autossanção para praticar atos de agressividade é fazendo uma comparação do ato repreensível a atitudes mais repugnantes, o que é chamado de **Comparação Vantajosa**. Tal mecanismo ocorre, por exemplo, quando um estudante alega que exclui um colega do círculo de amizade porque é melhor do que agredi-lo fisicamente, considerando que o ato de excluir é menos gravoso e pode gerar uma liberação da autocensura, levando em conta a agressão física (Bandura, Azzi & Tognetta, 2015).

A pessoa pode ainda praticar o mecanismo de **Minimização, Ignorância ou Distorção das consequências**, caracterizada quando o sujeito praticante de atos desumanos não enxerga as consequências do seu ato ou minimiza os afeitos para não se sentir culpado. Pode-se contextualizar no caso de alunos que ofendem seus pares utilizando comunicação pela internet, pois quando não se está de frente com a vítima, é mais fácil não enxergar a sequela resultante da agressão (Azzi, Elias Junior & Corrêa, 2017). O ato da **Desumanização** do indivíduo também é um mecanismo do desengajamento e ocorre em situações que o homem pratica atos ofensivos alegando que a vítima não possui característica de ser humano, na concepção do agressor, a vítima é um ser indigno e por essa razão merece ser violentada (Bandura, Azzi & Tognetta, 2015). A título de exemplificação, cita-se a situação em que um estudante é perseguido por ser considerado um “*porco imundo*”, que não realiza higiene básica.

O **Deslocamento da Responsabilidade** é utilizado quando o indivíduo alega que cometeu o ato ofensivo porque recebeu ordem de terceiros, superiores a ele. A ideia central é de que quando alguém ordena que o indivíduo realize algum ato repugnante, este não se sinta pessoalmente responsável (Bandura, Azzi & Tognetta, 2015). Pode-se visualizar essa situação em relação ao *bullying* quando o “valentão” da turma ordena que um colega persiga algum aluno e este realiza o ato, exonerando-se do sentimento de culpa por estar apenas executando uma ordem. A **Difusão da Responsabilidade** é exercida quando o indivíduo justifica a realização de atos agressivos por ter recebido influência de outras pessoas. Conforme entendimento de Bandura (2002), as pessoas estão mais propensas a realizar atos ofensivos quando estão em grupo e aderem sua conduta individual para execução de um ato agressivo. Nota-se no caso em que um grupo de alunos decide realizar *bullying* em desfavor de um colega de turma, e individualmente comete-se o ato, sendo que tal conduta pode ser encarada como inocente aos olhos de quem pratica, por estar sofrendo influências ou encorajamento.

Por fim, o último mecanismo é o da **Atribuição da Culpa**, exercido quando o agente da violência se libera de culpa por acreditar que está agindo daquela maneira em função da vítima ter provocado a situação. Neste mecanismo, o indivíduo ofensor acredita que a

agressividade é responsabilidade da própria vítima (Azzi, Elias Junior & Corrêa, 2017). Em relação ao *bullying*, pode-se exemplificar com a situação em que uma garota é excluída dos grupos por não ter o padrão de beleza considerado adequado pelos colegas.

Para Bandura (1991), o enfraquecimento da moralidade está relacionado com o enfraquecimento de processos que compõem a autorregulação, que são: a auto-observação, o automonitoramento e a autorreatividade. Durante o exercício destes processos, o indivíduo observa mentalmente e prevê o alcance de suas condutas, evitando realizar atos ofensivos. Neste sentido, o processo de desengajar-se dos preceitos morais está intimamente ligado a realização dos atos de agressividade. O processo de desengajamento não ocorre de uma única vez, ao contrário, o indivíduo, desde criança, é exposto ao processo de educação e, ao longo de sua vida, constrói padrões, conforme os exemplos expostos e, também, se distancia, conforme enfraquece os preceitos da moralidade (Bandura, 2008). Portanto, é importante, desde cedo, fortalecer a moralidade dos indivíduos, fazendo com que seja um exercício contínuo, evitando-se o desengajar da moralidade e, conseqüentemente, a realização de atos de violência (Bandura, 2002). Sendo assim, este estudo objetiva: verificar se os estudantes com idade entre 11 e 18 anos, tiveram envolvimento (praticaram, sofreram ou testemunharam) situações de violência, na modalidade *bullying*, dentro das escolas que frequentaram; e avaliar a existência de uma tendência dos estudantes justificarem seus atos de agressividade por meio dos mecanismos do desengajamento moral.

Metodologia

O enfoque da pesquisa é quantitativo, de cunho exploratório e descritivo, pois a partir dos conceitos estudados e da formulação de um problema, buscou-se identificar as variáveis por intermédio de técnicas estatísticas para caracterizar os fenômenos estudados, que por sua natureza são observáveis e quantificáveis (Günther, 2006; Lima, 2008; Teixeira, 2014).

Lócus e amostra

A amostra da pesquisa foi composta de 430 alunos, selecionados de duas escolas públicas, localizadas no centro da cidade de Belém - Pará, que atendem alunos de bairros diversos, incluindo periferias da capital. A escolha das escolas foi realizada por conveniência, considerando alguns critérios de inclusão, sendo: escolas em que já ocorreram situações de *bullying* com frequência; escolas que atendam alunos do ensino fundamental e médio e escolas que tenham disponibilidade para participar da pesquisa.

As informações sobre ocorrência de *bullying* nas escolas selecionadas foram obtidas na Secretaria de Educação do Estado do Pará, por meio do setor de ações educacionais complementares, que em tese, recebe informações dos atos de violência ocorridos dentro das escolas da Região Metropolitana de Belém e posteriormente confirmadas nas diretorias das escolas. Salienta-se, contudo, que não existe um sistema seguro que administre as ocorrências de violência dentro das escolas do Estado do Pará.

A seleção dos participantes, também, foi realizada por conveniência, considerando-se os seguintes critérios de inclusão: (1) alunos com idade entre 11 e 18 anos que cursam entre o 5º ano do ensino fundamental e o último ano do ensino médio; (2) de ambos os sexos; (3) com a devida autorização dos responsáveis; (4) com disponibilidade para participar da pesquisa. Os 430 participantes foram recrutados das salas de aula que tinham estudantes com perfil do critério de inclusão.

Instrumento e coleta de dados

Utilizou-se Inventário de Desengajamento Moral (IDM) (Apêndice C) construído especificamente para esta pesquisa, fundamentado nos mecanismos do desengajamento moral estudados pelo pesquisador Bandura (2002). O instrumento possui 3 opções de respostas: sim, não e outro (que corresponde a “nenhuma das respostas anteriores”). Está composto de 33 itens, englobando 8 dimensões, que corresponde aos 8 mecanismos do desengajamento moral, sendo que cada dimensão é composta por 4 ou 5 itens. A título de exemplo, coloca-se o item N° 26 da escala: Você já conheceu alguém tão insuportável e desprezível que nem merecia ser chamado de ser humano? Esta questão se refere ao mecanismo da Desumanização.

Utilizou-se ainda, um questionário de caracterização e de questões ligadas ao *bullying*, que foi construído pelo LASIG – Laboratório de sistema de informação e Georreferenciamento da Universidade Federal do Pará – UFPA, e adaptado à realidade da presente pesquisa.

Para realização da coleta, primeiramente foi solicitada autorização, via ofício, às diretoras dos dois estabelecimentos de ensino. Além de, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que solicitava a autorização dos participantes que iriam participar do estudo. Após os procedimentos preliminares, iniciou-se a coleta propriamente dita, que foi realizada em dois dias, sendo um dia para cada escola, nos turnos na manhã e tarde, em 15 turmas englobando alunos do 5º ano do ensino fundamental ao último ano do ensino médio, escolhidas aleatoriamente pela direção da escola.

Os instrumentos foram aplicados por pesquisadores, alunos de mestrado dos programas de pós-graduação da UFPA, nas áreas de Educação – PPGED – e Segurança Pública – PPGSP (mestrado), de maneira simultânea. O tempo médio de preenchimentos dos instrumentos foi de 25 minutos.

Análise de dados

Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva, com cálculo de porcentagem, uso de tabelas e gráficos para representação dos resultados. Para tanto se utilizou o *software* SPSS 24.

Questões éticas

Esta pesquisa faz parte de um projeto guarda-chuva que estuda categorias psicológicas no contexto escolar e foi submetido ao comitê de ética do Instituto de Ciência da Saúde da Universidade Federal do Pará, aprovado por meio do Parecer de número 2.912.010. Além disso, o estudo foi desenvolvido em conformidade com os preceitos éticos definidos na Resolução N° 005/2017 PPGSP/UFPA, que assegura o respeito aos participantes do estudo, além da disponibilidade das escolas, levando-se em consideração o melhor interesse dos alunos. Os sujeitos da pesquisa foram informados de maneira clara sobre o tema da pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi encaminhado aos responsáveis dos estudantes (Apêndice E).

Resultados e discussões

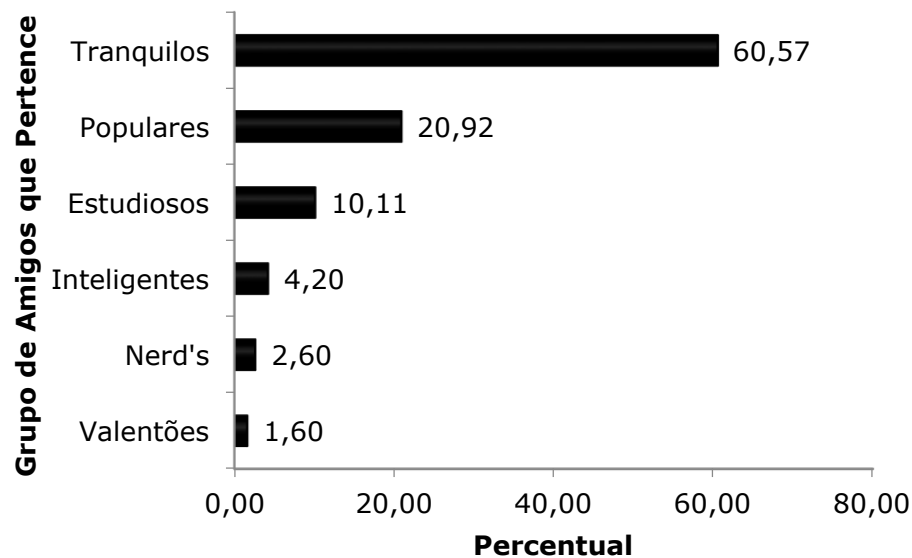
Dados de Caracterização

Preliminarmente, foram analisados os dados de caracterização e fatores ligados à ocorrência do *bullying* dos alunos que compõem a amostra. Para esta fase aplicou-se estatística descritiva com medida de síntese. Objetivou-se traçar o perfil dos 430 estudantes entrevistados.

Em relação a variável sexo, dos 430 participantes da pesquisa, 216 eram do sexo masculino e 214 do sexo feminino, ficando aproximadamente 50% para cada. Sobre a raça, 61% da amostra declararam-se pardos, 19% brancos, 14% negros e quase 5% declaram-se amarelos. Quanto à idade 124 alunos possuem entre 11 e 14 anos, somando aproximadamente 30% dos participantes, outros 286, estão com idade entre 15 e 18 anos, totalizando mais de 60% e uma última categoria que engloba.

A respeito de com quem residiam, 40% dos entrevistados afirmou morar com os pais (mãe e pai), 22% afirmou morar apenas com a mãe, e 11% afirmou morar com a mãe e com o padrasto, 24,5% indicou morar só com o pai, os outros 24,6% restantes informaram moradia com outros familiares, por exemplo, tios ou avós. Sobre a relação com os familiares, 93% indicou ter uma relação amigável com quem mora e outros 6% afirmou não ter uma boa relação em seu ambiente familiar. No Gráfico 6, é possível categorizar os grupos de amigos que os participantes da pesquisa se declararam.

Gráfico 6 - Percentual de Estudantes das Escolas do Ensino Público da Região Central de Belém-Pará, por grupo de amigos a que pertence, 2018.



Fonte: Elaborados pelas Autoras (2019).

Em relação aos grupos de amigos que fazem parte na escola, o Gráfico 6 demonstra que mais de 60% declarou pertencer a grupo dos tranquilos. Por outro lado, apenas 1,60% disseram compor o grupo dos “valentões”, outros 10,11% se enquadraram dentre os estudiosos, 2,60% disseram ser parte do grupo dos *nerd's* e 20,92% da amostra afirmou se encaixar no grupo dos populares. Há ainda os que informaram pertencer ao grupo dos inteligentes, 4,20%.

Em relação ao comportamento na escola, é possível notar algumas categorias menos incidentes, sendo estas: bagunceiros (3%), agitados (8,5), tagarelas (3,5), e outros 8,9% classificaram-se como tímidos. As categorias mais frequentes foram: brincalhões (28,9%), extrovertidos (20%), 15% comportados e 11% se consideraram calado. Destaca-se que apenas 1% declarou ser agressivo. Corroborando com este resultado, Silva et al. (2017), em estudo transversal para avaliar a existência e formas de manifestação do *bullying*, aplicaram

questionário para 156 alunos do 6º ao 9º ano, no Estado de Alagoas. Os resultados mostraram que apenas 10,9% dos alunos tinham sido suspensos e 64% dos alunos tinham participação disciplinar. Esse indicativo demonstra que o *bullying* não é praticado apenas por alunos que se consideram agressivos, ao contrário, qualquer aluno está propenso à prática dessa violência (Silva et al., 2017).

Ao serem questionados sobre como se sentiam dentro da escola, mais de 84% dos entrevistados afirmaram que se sentiam felizes, 12% disseram que se sentiam tristes/infelizes e apenas 2,8% declararam se sentir oprimido/pressionado. Quanto à percepção de pertencimento/exclusão 269 estudantes (63,3%) afirmaram não que não se sentiam excluídos, ao contrário de 156 alunos (36,7%) que disseram sentir-se excluídos dentro da escola. Silva et al. (2017), em estudo realizado sobre a temática, destacaram que 13,5% dos alunos referiram que já faltaram algumas vezes à escola por medo, demonstrando que a violência afasta os alunos da sala de aula, prejudicando o desempenho e envolvimento social.

Análise das variáveis relativas ao *bullying*

Sobre questões ligadas ao *bullying*, 93,4% dos alunos afirmaram ter conhecimento sobre esse tipo de violência, ao revés de 6,6% que declararam não saber do que se trata. Em relação ao envolvimento direto com atos de *bullying*, 37,6% dos alunos (160), declararam já ter se envolvido em atos dessa natureza e 265 estudantes, englobando mais de 60% da amostra, respondeu nunca ter se envolvido em atos de *bullying*. Esse resultado foi mais elevado que o encontrado por Rech et. al (2013), quando estudaram a prevalência deste tipo de violência em uma amostra de 1.230 alunos que cursavam do 6º ao 9º ano, de uma escola na cidade Caxias do Sul-RS, pois indicaram que pouco mais de 19% da amostra tinha se envolvido em atos de *bullying*, englobando vítimas e agressores. Por outro lado, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ao realizar a Pesquisa de Saúde Escolar – PeNSE, em diversas cidades do Brasil, no ano de 2009, identificou que 24,5% dos estudantes do estado do Pará, entrevistados, alegaram que já sofreram *bullying* no ambiente escolar (IBGE, 2009). Estes dados indicam uma prevalência acentuada deste tipo de violência no estado, sendo necessária construção e aplicação de políticas de conscientização e controle.

Sobre a percepção de segurança dentro da escola, em relação à proteção, quanto à agressão física, perseguições constantes de alunos com socos, chutes, tapas e agressões verbais, 53,6% dos alunos declararam sentirem-se seguros, por outro lado, 46,4% dos participantes afirmaram exatamente o contrário, ou seja, não se sentiam seguros dentro da escola. Este é

outro percentual elevado que necessita de atenção e tratamento adequado. Notou-se que a percepção de insegurança nas duas escolas envolvidas na pesquisa é alta.

Teixeira e Kassouf (2015) realizaram estudo para mensurar o impacto da violência no desenvolvimento de alunos do Estado de São Paulo, utilizando um modelo logit multinível. Os autores inferiram dentre os resultados, que a violência diminui em 0,54% a probabilidade dos alunos da terceira série do ensino médio apresentarem desempenho satisfatório em matemática. Os pesquisadores ressaltaram que a violência nas escolas afeta consideravelmente crianças e adolescentes que passam a apresentar um menor nível de aprendizagem e desempenho nas atividades escolares.

Em relação ao cruzamento das variáveis “percepção de exclusão” e “tipos de grupos de amigos”, destacou-se dentre os resultados, que dos 11 alunos que se identificaram como “nerds”, 8 deles declararam que sentiam-se excluído no ambiente escolar. Silva e Costa (2016) realizaram estudo nas escolas de ensino básico do estado Minas Gerais e analisaram dados empíricos de 5.300 alunos e 243 professores nos anos de 2012 e 2013, com objetivo de tentar compreender o *bullying*, considerando as características individuais do aluno e o contexto da escola. Em conclusão, os pesquisadores ressaltaram que o *bullying* não leva em consideração fatores isolado dos alunos, ou seja, as características individuais, não são geradoras de violência, deve-se atentar para as relações sociais desenvolvidas no ambiente escolar com um todo. Ressalta-se que dentro das categorias dos alunos que se incluíram nos grupos dos tranquilos, somando 257 estudantes da amostra, 157 deles (61%) disse que não se sentia excluído e aqueles que se enquadraram como populares, 89 alunos da amostra, 66 deles (74%) também indicaram não se sentir excluído. A partir desses dados, pode-se influir que os alunos que possuem facilidade de comunicação, pelas características individuais, apontaram que estão incluídos no ambiente escolar. Na Tabela 03, pode-se observar o cruzamento das variáveis relacionadas à como o aluno se sente no ambiente escolar e seu comportamento.

Tabela 3 - Quantidade e Percentual de Estudantes das Escolas de Ensino Público da Região Central de Belém-Pa, em relação a como ele se sentia no ambiente escolar e sua classificação quanto o seu comportamento na escola, 2018.

Como você classifica seu comportamento na escola?		Como você se sente no ambiente escolar?			Total
		oprimido/ pressionado	triste/infeliz	feliz	
agressivo		0	2	2	4
		0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
bagunceiro		0	3	10	13
		0,0%	23,1%	76,9%	100,0%

calado	3	12	32	47
	6,4%	25,5%	68,1%	100,0%
tímido	0	6	32	38
	0,0%	15,8%	84,2%	100,0%
brincalhão	4	7	112	123
	3,3%	5,7%	91,1%	100,0%
agitado	0	5	31	36
	0,0%	13,9%	86,1%	100,0%
tagarela	1	1	13	15
	6,7%	6,7%	86,7%	100,0%
comportado	1	9	53	63
	1,6%	14,3%	84,1%	100,0%
extrovertido	3	6	76	85
	3,5%	7,1%	89,4%	100,0%
Total	12	51	361	424
	2,8%	12,0%	85,1%	100,0%

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2019).

Na Tabela 03, destaca-se que 47 alunos se enquadraram na categoria dos calados, dos quais, 12 (25,5%) disseram que se sentiam infelizes e 3 alunos (6,4%) indicaram que se sentiam oprimidos dentro da escola. Apenas 4 alunos se identificaram como agressivos, sendo que metade deles (50%) referiu que estavam infelizes na escola. Em estudo, Sampaio et al. (2015) investigaram as emoções de alunos envolvidos em atos de *bullying*, aplicando um questionário para 232 alunos do sexto ao nono ano de escola pública, inferiu-se que 25,9% dos agressores de *bullying* sentiam-se tristes. Na Tabela 4, observa-se como o aluno se sente no ambiente escolar e suas características individuais.

Tabela 4 - Quantidade e Percentual de Estudantes das Escolas de Ensino Público da Região Central de Belém-Pa, em relação a como ele se sentia no ambiente escolar (seguros ou inseguros) e suas características individuais (tímidos, calado, agressivo, etc.), 2018.

Como você classifica seu comportamento na escola?	Percepção de segurança quanto a agressões físicas* e agressões verbais		Total
	seguro	inseguro	
	agressivo	3 75,0%	1 25,0%
bagunceiro	11 84,6%	2 15,4%	13 100,0%
calado	39 83,0%	8 17,0%	47 100,0%
tímido	28 73,7%	10 26,3%	38 100,0%
brincalhão	96 78,0%	27 22,0%	123 100,0%
agitado	28	8	36

	77,8%	22,2%	100,0%
tagarela	13	2	15
	86,7%	13,3%	100,0%
comportado	50	14	64
	78,1%	21,9%	100,0%
extrovertido	68	17	85
	80,0%	20,0%	100,0%
Total	336	89	425
	79,1%	20,9%	100,0%

*Nota: Perseguições constantes de alunos com socos, chutes, tapas entre outros.

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2019).

Na Tabela 4, observou-se que os resultados indicaram que dos 4 alunos da amostra que se caracterizaram como agressivos, 1 (25%) deles afirmou se sentir inseguro no ambiente escolar. Na categoria dos que se consideram tímidos, soma-se 38 estudantes, 10 (26,3%) deles, também referiram se sentir inseguros dentro da escola. Considerando-se todas as categorias, ressalta-se que 89 (20,9%) alunos indicaram que se sentiam inseguros dentro da escola, conforme a Tabela 4.

No cruzamento entre as informações sobre com quem os alunos moravam (com os pais, só com a mãe, só com o pai, com o pai e a madrasta, com a mãe e o padrasto, com os tios, com os avós e outros) com informações sobre qual a relação que eles tinham com quem estavam morando, destaca-se que 170 estudantes afirmaram que moravam com os pais, dos quais 156 (90%) informaram que tinham relação amigável. De forma geral, dos 430 alunos participantes, considerando a amostra total, 26 alunos (6%) relataram que tinham relação agressiva com quem moravam. Sobre a participação da família no contexto da prática de *bullying*, Borsa, Petrucci e Koller (2014), ressaltam a importância do cruzamento entre as variáveis familiares e a prática de *bullying*, destacando a importância da realização de trabalhos empíricos nacionais que busquem avaliar a relação de estudantes com seus familiares para interagir escola, família e alunos, no sentido de evitar ocorrência no ambiente escolar.

Destaca-se, também, que o percentual dos estudantes que se sentem seguros dentro da escola foi mais alto dentro da categoria dos alunos que nunca estiveram envolvidos em atos de *bullying*, pois dos 265 alunos que declararam que nunca se envolveram em atos dessa magnitude, 225 (84,9%) declararam que se sentiam seguros no ambiente escolar. Em estudo, Santos, Perkoski e Kienen (2015), buscaram analisar a percepção de 6 professores e 83 alunos do ensino fundamental sobre consequências, causas e medidas preventivas do *bullying*, ocorrido dentro de uma escola pública em Florianópolis. O autores utilizaram como instrumento um roteiro entrevista semi-estruturada para os professores e um questionário aplicado aos alunos, exploraram os dados por meio de estatística descritiva e análise de conteúdo. Dentre os

resultados, os pesquisadores destacaram que os alunos que sofriam bullying, passavam a sentir muito medo dentro das escolas, tanto que durante os intervalos de recreio, ficavam mais perto da sala dos professores e da sala da direção e dentro da sala de aula, evitavam ou não gostavam de trabalho em grupo. Deste modo, avançou-se para o cruzamento das variáveis de subjetividade, *bullying* e desengajamento moral, construto abordado.

Cruzamento de variáveis relativas às características pessoais, *bullying* e ao desengajamento moral

Por fim, foram analisados os dados relacionados ao perfil, o envolvimento dos alunos na prática de *bullying* e os questionamentos relacionados aos mecanismos do desengajamento moral. A Tabela 5 mostra o cruzamento de alguns dos mecanismos de desengajamento moral, relacionando-os com o envolvimento em atos de *bullying*.

Tabela 5 - Quantidade e Percentual de Estudantes das Escolas de Ensino Público da Região Central de Belém-Pa, em relação ao envolvimento deles com bullying e os mecanismos do Desengajamento moral.

Item	Mecanismo		Masc.	Fem.	Total	Você já esteve envolvido em atos de Bullying na sua escola?		
						Sim	Não	Total*
É comum excluir um colega que acabou de chegar na escola para manter amigos mais antigos?	Justificativa Moral	Sim	73 17,2%	90 21,2%	163 38,4%	69 16,2%	94 22,1%	163 38,4%
		Não	135 31,8%	119 28%	254 59,8%	86 20,2%	168 39,5%	254 59,8%
Você acha que esconder os objetos de um colega descuidado é apenas uma brincadeira?	Linguagem eufemística	Sim	40 9,4%	32 7,5%	72 16,9%	29 6,8%	43 10,1%	72 16,9%
		Não	159 37,4%	174 40,9%	333 78,4%	123 28,9%	210 49,4%	333 78,4%
Você já usou a frase: “achado não é roubado quem perdeu é relaxado”, tendo em vista que isto não é tão grave, pois algumas pessoas roubam as outras?	Comparação vantajosa	Sim	81 19,1%	80 18,8%	161 37,9%	60 14,1%	101 23,8%	161 37,9%
		Não	117 27,5%	109 25,6%	226 53,2%	86 20,2%	140 32,9%	226 53,2%
Não é justo culpar um aluno que teve apenas uma pequena participação no dano causado por um grupo.	Difusão de responsabilidade	Sim	81 19,1%	74 17,4%	155 36,5%	62 14,6%	93 21,9%	155 36,5%
		Não	117 27,5%	127 29,9%	244 57,4%	94 22,1%	150 35,3%	244 57,4%

O aluno não deve ser responsabilizado por um ato que foi obrigado a fazer?	Deslocamento de responsabilidade	Sim	63 14,8%	56 13,2%	119 28%	51 12%	68 16%	119 28%
		Não	132 31,1%	144 33,9%	276 64,9%	97 22,8%	179 42,1%	276 64,9%
Excluir colegas de seus grupos machuca os excluídos?	Distorsão das consequências	Sim	164 38,6%	187 44%	351 82,6%	135 38,5%	216 50,8%	351 82,6%
		Não	33 7,8%	19 4,5%	52 12,2%	19 4,5%	33 7,8%	52 12,2%
Você já conheceu alguém tão insuportável e desprezível que nem merecia ser chamado de humano?	Desumanização	Sim	114 26,8%	133 31,3%	247 58,1%	94 22,1%	153 36%	247 58,1%
		Não	92 21,6%	68 16%	160 37,6%	59 13,9%	101 23,8%	160 37,6%

* referente a amostra total – 430 participantes.

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2019).

Para averiguar o grau de desengajamento moral relacionado ao mecanismo da justificação moral, utilizou-se o seguinte questionamento aos estudantes: **“É comum excluir um colega que acabou de chegar na escola para manter amigos mais antigos?”**. Em resposta, conforme dados da Tabela 5, 163 alunos, equivalente a 38% da amostra total, responderam que SIM, indicando comportamento justificador de atos agressivos. Note-se ainda que dos citados 163 estudantes com tendências a justificar seus atos por este mecanismo, 69 deles responderam que já estiveram envolvidos em atos de *bullying*. Este resultado se coaduna com o estudo de Parnari e Wood (2009), os quais realizaram pesquisa com 339 estudantes do ensino médio, no Reino Unido. Os quais analisaram a relação do desengajamento moral com *bullying* e *cyberbullying*, inferindo que os mecanismos mais utilizados por estudantes envolvidos em agressões foram a justificação moral e a linguagem eufemística.

O mecanismo da Linguagem Eufemística foi analisado, dentre outras perguntas, pela seguinte: **“Você acha que esconder objetos de um colega descuidado é apenas uma brincadeira?”**. Neste item, mais de 16,9% das respostas dos alunos foram SIM, indicando justificação de atos de violência. Em análise do mecanismo da Comparação vantajosa, se utilizou a pergunta: **“Você já usou a frase ‘achado não é roubado, quem perdeu é relaxado’, tendo em vista que isto não é tão grave, pois algumas pessoas roubam as outras?”**. Neste quesito, de acordo com a Tabela 5, 37,9% da amostra (161 alunos) concordaram com a frase, apontando comportamento tendencioso a justificar suas condutas. Destes 161 alunos, pelo menos 14%, ou seja, 60 estudantes, afirmaram que já se envolveram em atos de *bullying*. Semelhante ao estudo realizado por Grundher et al. (2017), na Alemanha, com 925 estudantes, com idades entre 11 e 17 anos. O quais utilizaram um questionário para analisar o

envolvimento dos alunos com *bullying* e escala de Bandura para mensurar o desengajamento moral, tendo como resultado relevante, a significativa relação entre atitudes *pró-bullying* dos estudantes com o desengajamento moral.

No mecanismo da Difusão da responsabilidade dos estudantes foi auferido com a seguinte afirmação: **“Não é justo culpar um aluno que teve apenas uma participação no dano causado por um grupo”**. Em conformidade com os dados da Tabela 5, 155 alunos responderam que concordavam com a sentença, demonstrando comportamento inclinado a justificar atos de violência. Ressalta-se que destes 155 estudantes, pelo menos 62 deles responderam que já haviam se envolvido em situações de *bullying*. Neste mesmo sentido Çapan e Bakioglu (2016), objetivaram validar a escala do desengajamento moral coletivo e a relação com *bullying*, tendo-a desenvolvido com 339 alunos (10 a 17 anos), em 02 etapas. Os autores inferiram que quanto maior o nível de desengajamento moral dos alunos, maior o nível de envolvimento em situações de *bullying*.

O mecanismo de Deslocamento da Responsabilidade, analisado pela indagação **“O aluno não deve ser responsabilizado por um ato que foi obrigado a fazer?”**, a prevalência foi de quase 65%) de concorrendância, indicando forte tendência justificadora dos estudantes neste quesito. Por outro lado, no questionamento **“Excluir colegas de seus grupos machuca os excluídos?”**, que analisa o mecanismo da Distorsão das consequências, 12% das respostas obtidas foram de cunho negativo, indicando uma razoável tendência justificadora dos alunos quanto a este tópico e falta de empatia.

Na percepção dos alunos, quanto ao seu comportamento, frente ao mecanismo da Desumanização, foi indicada a seguinte pergunta: **“Você já conheceu alguém tão insurpotável e desprezível que nem merecia ser chamado de humano?”**. De acordo com a Tabela 5, 58% dos estudantes (247) responderam positivamente, indicando comportamento justificador de condutas agressiva. Desses, 247 estudantes, pelo menos 94 deles também responderam que já havia se envolvido em contendas relacionadas ao *bullying*. Gini, Pazoli, e Vieno (2015) investigaram os mecanismos com atitudes *pró-bullying* de 663 estudantes do 4º e 5º ano de 38 escolas públicas da Itália. Dentre os resultados, destaca-se a relação positiva entre o *bullying* e o desengajamento moral, principalmente no mecanismo da desumanização e minimização do resultado.

Percebe-se, diante das discussões, que existe uma tendência considerável dos alunos justificarem seus atos de agressividade, ou seja, os estudantes, ao comentarem atos moralmente reprováveis, retiram de alguma maneira, a censura daquela atitude. Esse processo, segundo Bandura, Barbranelli, Carprara & Pastorelli (1996), influencia a prática de outros atos

reprováveis. Diante disso, se faz necessário estimular o engajamento moral do indivíduo desengajado, pois havendo a autossanção, característica de quem age de acordo com os padrões morais da sociedade, o agente estará menos disposto a praticar atos de violência.

Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo principal, verificar se estudantes com idade entre 11 e 18 anos tiveram envolvimento (praticaram, sofreram ou testemunharam) situações de violência na modalidade *bullying* dentro das escolas que frequentaram, além de caracterizar a amostra composta de 430 (quatrocentos e trinta) estudantes e avaliar a existência de uma tendência dos estudantes justificarem seus atos de agressividade por meio dos mecanismos do desengajamento moral

Enfatiza-se que foi visualizado o envolvimento dos estudantes em *bullying*, com a prevalência de mais de 30% da amostra, percentual bem considerável, se tratando de ambiente escolar. Constatou-se, também, que existe uma tendência dos estudantes em justificar seus atos agressivos por meio de “desculpas”, as quais, dentro da pesquisa, se enquadraram com os mecanismos do desengajamento moral, pois em todas as categorias apresentadas no inventário existiram respostas indicando essa tendência por parte dos participantes.

Outro resultado importante deste estudo foi em relação aos grupos existentes na escola, pois mais de 60% da amostra declarou pertencer ao grupo dos tranquilos e apenas 2% afirmou participar do grupo dos valentões, inferindo-se que as contendas envolvendo *bullying* existem em outros grupos e não apenas no grupo dos mais valentes. Em relação à justificação dos atos agressivos, enfatiza-se o resultado encontrado em uma das perguntas, **“O aluno não deve ser responsabilizado por um ato que foi obrigado a fazer?”**, para auferir o mecanismo do deslocamento da responsabilidade, que obteve a prevalência de 65% de concorcondância, indicando forte tendência justificadora dos estudantes neste quesito.

Entretanto, no decorrer da pesquisa, não foram identificadas investigações acerca do desengajamento moral e a prática de *bullying* entre estudantes. Identificando, também, a ausência de estudos abordando a prevenção de violência sob viés do comportamento humano baseado no desengajamento moral. Deste modo, como limitação de estudo aponta-se a ausência de testes estatística para verificar a relação entre o desengajamento moral e a violência escolar, sendo esta uma indicação para futuras pesquisas neste contexto.

Diante do exposto, nota-se a necessidade de intervenção dentro das escolas, envolvendo os estudantes, para que reconheçam a necessidade de extinguir o *bullying* do ambiente escolar.

Neste caso específico, a intervenção poderá ocorrer no sentido de engajar os alunos aos preceitos morais sociais, buscando conscientizá-los da necessidade de respeitar o próximo, de enxergar as diferenças e de buscar a valorização da amizade para crescimento pessoal e de toda coletividade envolvida naquele mesmo espaço.

Referências bibliográficas

Azzi, Roberta Gurgel, Elias Junior, J. Lima, & Corrêa, W. G. (2017). Agência moral na visão da Teoria Social Cognitiva. Porto Alegre: *Letral*.

Azzi, Roberta G. (2011). Desengajamento moral na perspectiva da Teoria Social Cognitiva. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 31, n. 2, p. 208-219.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. *Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall*.

_____, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287.

_____. (2002). Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education*, Vol. 31, n. 2, P. 101-119.

_____, Albert. (2005). *The evolution of social cognitive theory*. In: SMITH, K. G.; HITT, M. A. (Ed.) *Great minds in management*. Oxford: Oxford University Press, p. 9-35.

Bandura, A., Azzi, R. G., & Tognetta, L. A. (Org.). (2015). Desengajamento moral: teoria e pesquisa a partir da Teoria Social Cognitiva. Campinas, SP: *Mercado de Letras*.

Bandura, A., Azzi, R. G., & Polydoro, S. (2008). Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos. Porto Alegre: *Artmed*.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Carprara, G. C., & Pastorelli, C. (1996). *Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency*. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 71, n. 2, P. 364-374.

Borsa, J., Petrucci, G., & Koller, S. (2015). A Participação dos pais nas pesquisas sobre o bullying escolar. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP, v. 19, n. 1, p. 41-48, jan./abr.

BRASIL. Lei Nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. (2015). Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF.

Çapan, B., & Bakioğlu, F. (2016). Adaptation of collective moral disengagement scale into Turkish culture for adolescents. *Universal Journal of Educational Research, Turkey*, v. 4, n. 6, p. 1452- 1457.

Gini, G., Pozzoli, T., & Bussey, K. (2015). The role of individual and collective moral disengagement in peer aggression and bystanding: a multilevel analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, New York, v. 43, p 441-452.

Grundherr, M. et al. (2017). School bullying and moral reasoning competence. *Social Development*, v. 26, n. 2, p. 278-294, May.

Gunther, H. (2006). Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa. Esta É a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n 2, p. 201 a210, mai/jun.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2009). Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar: 2009. Rio de Janeiro.

Machado, A., & Pigozi, P. (2015). *Bullying* na adolescência: visão panorâmica no Brasil. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 11, nov.

Matos, F. et al. (2015). Prevenção da violência através da resiliência dos alunos. *Psicologia, Saúde & Doenças, Lisboa*, v. 16, n. 1, p. 35-43, mar..

Olweus, D. (1995). Peer abuse or bullying at school: Basic facts and a school-based intervention programme. *Prospects*, 25, 133 –39.

Parnari, C., & Wood, J. (2009). Peer and cyber aggression in secondary school students: the role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, v. 36, p. 81-94, Mar.

Rech, R. R., Halpern, R., Tedesco, A., & Santos, D. F. (2013). *Prevalence and characteristics of victims and perpetrators of bullying. Jornal de Pediatria*, 89(2), 164-170. Acesso em: 2 maio 2017.

Sampaio, M. C. S. et al. (2015). Prevalência de *Bullying* e Emoções de Estudantes Envolvidos. *Texto, Contexto, Enfermagem*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 344-52, Abr-Jun.

Santos, M., Perkoski, I., & Kienen, N. (2015). *Bullying*: Atitudes, Consequências e Medidas Preventivas na Percepção de Professores e alunos do Ensino Fundamental. *Trends e Psychology/ Temas em Psicologia* – v. 23, n. 4, p. 1017 – 1033.

Silva, Ana Beatriz Barbosa. (2015). *Bullying*: mentes perigosas nas escolas. 2. ed. São Paulo: Globo.

Silva, C. S., & Costa, B.L. D. (2016). Opressão nas escolas: o *bullying* entre estudantes do ensino básico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 87-104, jul./set.

Silva, D., Tavares, E., Silva, E., Duarte, J., Cabral, L., & Martins, C. Vítimas e Agressores – Manifestações de *Bullying* em alunos do 6º ao 9º ano de escolaridade. (2017). *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*. n. 5, p. 57-62, agosto.

Souza, Christiane P., & Almeida, Léo C. P. (2011). *Bullying* em ambiente escolar. *Enciclopédia Biosfera*, Goiânia. v. 7, n. 12, p. 179-190.

Teixeira, E. C., & Kassouf, A. L. (2015). Impacto da Violência nas Escolas Paulistas sobre o Desempenho Acadêmico dos Alunos. v. 19, n. 2, pp. 221-240.

TEIXEIRA, Elizabeth. (2014). *As Três Metodologias: acadêmica da ciência e da pesquisa*. 8º Ed., Petropolis, RJ: Ed. Vozes.

CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO DO PRODUTO RESULTANTE DA PESQUISA

1. PROJETO DE VALORIZAÇÃO DA VIDA: contra o *bullying* nas escolas

1.1. Apresentação

Este é um relato de experiência que consta como produto, fruto desta pesquisa. Objetivou-se explorar a questão da prevenção da violência escolar, principalmente a ocorrência do *bullying* entre os alunos de escolas públicas e privadas de Belém, com intuito de valorizar a vida e a paz no ambiente escolar, colaborando, desta maneira, para o efetivo aprendizado dos discentes, papel que deve prevalecer nas instituições de ensino.

O plano de trabalho consiste na promoção de palestras abordando a temática *bullying*, explicitando aos pais, funcionários das escolas e alunos, os conceitos, modalidades e formas de ocorrências envolvendo tal prática, perpassando pelas causas e consequências do fenômeno, tentando conscientizá-los no sentido de evitar a ocorrência de atos dessa natureza.

Tal plano de trabalho foi apresentado à Diretoria de Atendimento aos Grupos Vulneráveis (DAV), da Polícia Civil do Estado do Pará, nele constando como objetivo a realização de palestras quinzenalmente, sempre por um agente da Polícia Civil (Delegado de Polícia, Escrivão ou Investigador), em escolas públicas ou particulares de Belém e região metropolitana, sem critério de inclusão, por oferta da própria Polícia Civil ou por solicitação das escolas, conforme a necessidade vislumbrada.

Inicialmente foram ofertadas palestras em 2 escolas, quais sejam, em uma escola militar na cidade de Belém e outra em uma da rede pública na cidade de Ananindeua. Na Instituição de Ensino Militar, foram realizadas três palestras, englobando todas as turmas do 5º, 6º e 7º ano, e mais os pais dos respectivos alunos, além do corpo pedagógico da escola, totalizando um público de aproximadamente 180 pessoas. Na Escola Pública Municipal de Ananindeua participaram 2 turmas (6º e 7º ano), englobando um total de aproximadamente 75 alunos.

1.2. Plano de trabalho

A atividade desenvolvida consistiu na apresentação de palestra, com duração de aproximadamente uma hora, na qual se valeu da utilização dos recursos do *software Prezi*. Durante a palestra, foram utilizadas matérias jornalísticas contemporâneas, que noticiavam casos de violência nas escolas do Pará, incluindo casos de suicídio em decorrência de *bullying*,

também foram apresentados vídeos retirados da internet que retratavam casos voltados para a temática. Durante as explicações o público foi alertado que muitas vezes as situações que ocorrem dentro da escola acabam sendo encaminhadas para a realização de procedimento no âmbito das Delegacias de Polícias, ocasionando constrangimento aos alunos e familiares, além de consequências jurídicas de natureza criminal. Tendo em vista, a intenção de demonstrar que a situação é algo a ser levado a sério e todos devem se empenhar no sentido de prevenir a violência.

Em uma das palestras, os coordenadores da escola organizaram um teatro, na tentativa de demonstrar a gravidade dos atos de violência, retratando situação de *bullying* que havia ocorrido na escola, quando um dos alunos passou a perseguir o colega com xingamentos e apelidos. O envolvimento dos estudantes com a temática abordada foi notório, tendo os mesmos se mostrado sempre receptivos e participativos com as atividades desenvolvidas, pois, na medida em que a palestra foi sendo ministrada, os alunos, bem como os pais, realizavam perguntas e, inclusive, descreviam situações reais vivenciadas na escola que estavam estudando naquele momento ou anteriormente.

Neste sentido, no decorrer das palestras, os participantes demonstraram amplo interesse pelo tema abordado, com clara percepção de que o conteúdo foi absorvido pelos estudantes e responsáveis. Sendo, portanto, uma alternativa aceitável de contribuir para a prevenção de crimes na modalidade *bullying*.

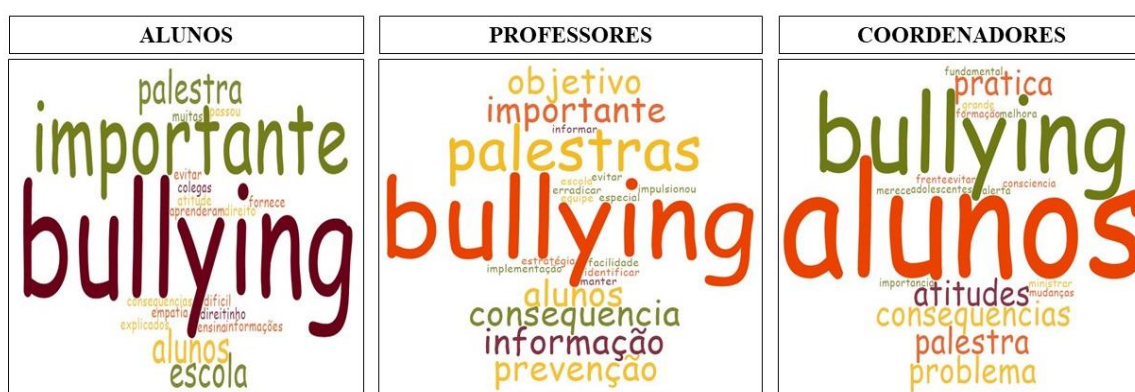
1.3. Feedback

Após as palestras serem ministradas, foram distribuídos 10 formulários (Apêndice F), nas duas escolas, contendo duas breves perguntas, aos professores, coordenadores e alunos, para que eles relatassem sobre a importância da realização do projeto, bem como dialogassem dos efeitos práticos, no que diz respeito à prevenção do *bullying* nas escolas.

Em resposta, os envolvidos ressaltaram a importância das palestras no sentido de difundir informações sobre o tema proposto. Avaliaram que foi importante para prevenção, pois todos os atores se tornam mais vigilantes para evitar que o *bullying* ocorra. Dentre as falas, ressalta-se a resposta de um professor de 34 anos, ao ser questionado sobre a importância das palestras na escola: “As palestras são sempre bem vindas a este tema, o assunto merece necessária atenção para que a comunidade escolar possa fazer frente a este problema” (Professor, 34 anos). Em outra passagem, um discente, ao ser questionado se os alunos resolveram os assuntos ministrados durante as palestras, no sentido de colocarem em prática,

diminuindo, desta forma as ocorrências de *bullying*, respondeu: “Acho que os alunos entenderam os assuntos explicados e irão pensar duas vezes antes de fazer alguma atitude violenta” (Aluno, 15 anos). As respostas dos entrevistados foram trabalhadas em forma de nuvens de palavras para se averiguar o grau de importância para as categorias participantes (FIGURA 4).

Figura 4 - Nuvens de palavras construídas a partir do feedback dos participantes das palestras.



Fonte: Elaborada pela Autora (2019).

Foram construídas três nuvens de palavras, como mostra a Figura 4, cada uma representando as respostas fornecidas pela categoria de pessoas que respondeu ao questionário avaliando as palestras, sendo alunos, professores e coordenadores. Analisando as nuvens, percebeu-se, que as três categorias demonstraram que as palestras são importantes. Destaca-se, na classe de palavras dos alunos, que a segunda palavra mais forte utilizada nas respostas desta categoria, foi a palavra “importante”, depreendendo-se que eles gostaram e compreenderam a necessidade de se discutir a temática. Semelhante resultado foi encontrado por Santos, Perkoski e Kienen (2015), em trabalho realizado com intuito de analisar a percepção de professores e alunos do ensino fundamental sobre consequências, causas e medidas preventivas do *bullying* ocorrido dentro de uma escola pública em Florianópolis. Os alunos, ao serem perguntados, em questionário elaborado pelos pesquisadores, o que consideravam importante para prevenir o *bullying* na escola, 61,4% da amostra responderam que a escola deveria ministrar palestras sobre os tipos de violência e suas consequências.

Adiante, seguem algumas fotografias resultantes das palestras. A Imagem 1 foi retirada na primeira palestra aos alunos de uma escola militar em Belém; a Imagem 2, durante a palestra ministrada aos alunos de uma escola pública municipal em Ananindeua. A Imagem 3 retrata a

palestra ministrada para alunos, professores e coordenadores de escola em Belém ea Imagem 4 referente palestra ministrada aos pais de alunos de escola em Belém.

Imagem 1 - Palestra ministrada para alunos em uma escola militar de Belém, 2019.



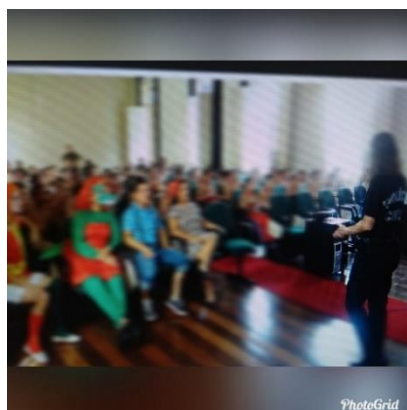
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Imagem 2 - Palestra ministrada para alunos em uma escola pública municipal em Ananindeua, 2019.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Imagem 3 - Palestra ministrada para alunos, professores e coordenadores de uma escola militar em Belém, 2019.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Imagem 4 - Palestra ministrada aos pais de alunos de uma escola militar em Belém, 2019.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Diante do exposto, depreende-se que o projeto foi importante aos alunos, professores, funcionários e pais de alunos. Embora o contingente alcançado até o momento tenha sido pequeno, comparando-se com a população estudantil da cidade de Belém e região metropolitana, pode-se sugerir que é um caminho a ser seguido para prevenção da violência dentro das escolas.

CAPÍTULO 4 -CONCLUSÃO DA DISSERTAÇÃO

Os comportamentos desajustados, violentos e com agressividade são realidade em qualquer ambiente de convívio social e não é diferente no ambiente escolar, fato que gera enorme preocupação em diferentes esferas, pois a violência envolvendo crianças, adolescentes e jovens, como bem vislumbrado em toda esta pesquisa, ocasiona consequências de grande impacto para a sociedade. Durante as pesquisas realizadas para embasamento teórico deste estudo percebeu-se a existência de diversos trabalhos abordando o *bullying*, sugerindo-o como fenômeno presente e recorrente no mundo inteiro. Entretanto, vale ressaltar, a carência de estudos acerca do tema no Estado do Pará, partindo deste pressuposto a contribuição apresentada nesta pesquisa.

O estudo, também, foi de suma importância no sentido de explorar a questão da violência ocorrida no âmbito escolar pelo viés do desenvolvimento humano, no plano da psicologia, já que se observou uma clara tendência dos estudantes justificarem atos de agressividade por meio dos mecanismos do desengajamento moral, pois a violência, fenômeno complexo, deve ser analisada sob diferentes enfoques, na tentativa de se buscar, pela forma mais adequada de várias formas, evitar a ocorrência dela.

Propôs-se averiguar, dentro das unidades policiais especializadas, as ocorrências envolvendo *bullying*. Contudo, este objetivo prejudicou-se por conta da constatação da completa ausência de controle nos registros de ocorrências policiais envolvendo o *bullying* nas escolas da cidade de Belém, destacando-se este objetivo como uma limitação do estudo.

Objetivou-se, ainda, analisar a tendência dos estudantes justificarem seus atos de agressividade por intermédio dos mecanismos do desengajamento moral, demonstrado no artigo científico 1, denominado Desengajamento Moral e a Violência nas Escolas. Dentre os principais resultados encontrados, destacou-se que mais de 70% (setenta por cento) da amostra justificou seus atos de agressividade por meios dos mecanismos propostos por Albert Bandura.

Outro objetivo proposto foi verificar qual o mecanismo do desengajamento moral utilizou-se pelos estudantes com maior frequência, ao justificarem seus atos de agressividade. Nesse contexto, demonstrou-se, por meio do artigo científico 2, denominado A prática de violência nas escolas e o Desengajamento Moral, que os mecanismos mais utilizados foram Atribuição da Culpa e Difusão da Responsabilidade.

Por fim, em relação ao propósito de identificar os estudantes que fizeram parte da amostra possuíam um histórico de envolvimento em situações de *bullying* (vítima, agressor ou testemunha), consignou-se no artigo científico 3, denominado Desengajamento Moral e o

Bullying em Contexto Escolar. Os principais achados, dentre outros resultados, foram que 37% (trinta e sete) dos estudantes haviam se envolvido em situações desta natureza.

Com efeito, percebeu-se que, além do *bullying* estar presente em nossa realidade local, existe uma tendência recorrente dos estudantes em justificar os atos de agressividade praticados, considerando os mecanismos do desengajamento moral. Nesta linha de pensamento, considera-se que a prática de atos de violência no âmbito escolar pode ser fomentada, pois, como visto no corpo da pesquisa, quanto mais o ser humano justifica seus atos de violência, mais ele está propício a praticá-los.

Indicam-se como limitações, a ausência de classificação dos envolvidos em situações de *bullying* como vítimas, agressores e testemunhas da violência e a ausência de testes estatísticos de relação entre o desengajamento moral e a violência, sendo indicados para possíveis estudos. Ao que se analisou, sugere-se ainda, para trabalhos futuros, a construção de um plano de intervenção no contexto escolar, visando a valorização das relações entre os alunos, envolvendo temas como empatia, valorização da vida e resiliência, com objetivo de prevenir atos de agressividade.

Recomenda-se, ainda, a realização de estudos acerca de uma rede de atendimento de estudantes vítimas de violência no ambiente escolar, incluindo um sistema de informática para o armazenamento dos dados sobre violência nas escolas. Por fim, aponta-se a necessidade de criação de um sistema dentro das escolas, vinculado aos Órgão de Segurança Pública, no qual os diretores, coordenadores e professores possam alimentar as ocorrências envolvendo violência dentro das escolas, uma vez que o controle de dados é primordial para que ocorra uma efetiva prevenção, bem como para que se desenvolvam políticas públicas adequadas e direcionadas aos locais mais necessitados.

REFERÊNCIAS CAPÍTULO I

- ALVES, Mariana G. Viver na escola: indisciplina, violência e bullying como desafio educacional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 594-613, jul./set. 2016.
- AZZI, Roberta G. Desengajamento moral na perspectiva da Teoria Social Cognitiva. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 31, n. 2, p. 208-219, 2011.
- _____. **Introdução à Teoria Social Cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.
- AZZI, R. G.; ELIAS JUNIOR, J. L.; CORRÊA, W. G. **Agência moral na visão da Teoria Social Cognitiva**. Porto Alegre: Letral, 2017.
- BANDURA, Albert. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1986.
- _____. *Social cognitive theory of moral thought and action*. In: KURTINES, William M.; GERWITZ, Jacob L. (Ed.) **Handbook of moral behavior and development**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. Volume 1: Theory. p. 45-103.
- _____. *Moral disengagement in the perpetration of inhumanities*. **Personality and Social Psychology Review**, n. 3, p. 193-209, 1999.
- _____. *The evolution of social cognitive theory*. In: SMITH, K. G.; HITT, M. A. (Ed.) **Great minds in management**. Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 9-35.
- BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BANDURA, A.; AZZI, R. G.; TOGNETTA, L. A. (Org.). **Desengajamento moral: teoria e pesquisa a partir da Teoria Social Cognitiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- BANDURA, A. et al. *Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency*. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 71, n. 2, p. 364-374, 1996.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. São Paulo: Saraiva, 1998.
- _____. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.
- _____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Lei Nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF, 2015.
- BUSTAMANTE, Andrea; CHAUX, Enrique. *Reducing moral disengagement mechanisms: a comparison of two interventions*. **Journal of Latino/Latin America Studies**, Omaha, v. 6, n. 1, p. 52-54, Apr. 2014.
- CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013.
- ÇAPAN, Bahtiyar; BAKIOĞLU, Fuad. *Adaptation of collective moral disengagement scale into Turkish culture for adolescents*. **Universal Journal of Educational Research**, Turkey, v. 4, n. 6, p. 1452-1457, 2016.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologia**, v. 8, n. 4, p. 432-443, jul./dez. 2002.

EASTMAN, A. C. Relatório mundial sobre a violência e a saúde da OMS: uma resposta ao desafio da violência. **Revista da saúde**. ano 3, n. 3. dez, 2002. p. 12.

FRANÇA, Raimundo Roberto Santos. **Percepção da violência escolar: atuação do gestor público e privado**. Dissertação (Mestrado em Segurança Pública) – Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2016.

FONSECA, Regina C. V. **Metodologia do trabalho científico**. Curitiba: IESD, 2012.

GINI, Gianluca; POZZOLI, Tiziana; BUSSEY, Kay. *The role of individual and collective moral disengagement in peer aggression and bystanding: a multilevel analysis*. **Journal of Abnormal Child Psychology**, New York, v. 43, p 441-452, 2015.

GRUNDHERR, Michael et al. *School bullying and moral reasoning competence*. **Social Development**, v. 26, n. 2, p. 278-294, May 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar: 2009**. Rio de Janeiro, 2009.

_____. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar: 2015**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2017.

LIMA JUNIOR, Elias J. **Percepção de agressão social entre estudantes do ensino médio e sua relação com o desengajamento moral**. Campinas, SP, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

LIMA, Manolita C. **Monografia**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

LOPES, Anchyses Jobim. Considerações sobre o massacre de Realengo. **Estudos de Psicanálise**, Belo Horizonte, n. 37, p. 25-44, jul. 2012.

MACHADO, Ana; PIGOZI, Pamela. *Bullying na adolescência: visão panorâmica no Brasil*. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 11, nov. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320152011.05292014>. Acesso em: 2 maio 2017.

MATOS, F. et al. Prevenção da violência através da resiliência dos alunos. **Psicologia, Saúde & Doenças**, Lisboa, v. 16, n. 1, p. 35-43, mar. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15309/15psd160105>. Acesso em: 20 jun. 2017.

MATOS, M.; NEGREIROS, J. e et al. **Violência, bullying e delinquência: gestão de problemas de saúde em meio escolar**. 1. ed. Lisboa: Gabinete de Dependência Química, 2009.

MELLO, F. C. M. et al. *Bullying e fatores associados em adolescentes da Região Sudeste segundo a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar*. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 19, n. 4, p. 866-877, out./dez. 2016.

MILÉO, Silvia Regina Messias Klautau. **Violência nas escolas de Belém: os casos registrados pela Polícia Militar e pelo Ministério Público**. Belém, PA, 2016. Dissertação (Mestrado em Segurança Pública) – Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2016.

OLIVEIRA, E. et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, maio/ago. 2008.

PARNARI, Crisa; WOOD, Jane. *Peer and cyber aggression in secondary school students: the role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies*. **Aggressive Behavior**, v. 36, p. 81-94, Mar. 2009.

PERES, Luana Andressa Freitas Ribeiro Peres. **Violência nas escolas públicas do Bairro Jurunas**. Belém, PA, 2016. Dissertação (Mestrado em Segurança Pública) – Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2016.

PLANO Nacional de Educação em Direitos Humanos é finalizado. In: BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Brasília, DF, 22 dez. 2006.

RECH, Ricardo et al. Prevalence and characteristics of victims and perpetrators of bullying. **Jornal de Pediatria**, v. 89, n. 2, p. 164-170, Mar./Apr. 2013.

POZZOLI, Tiziana; GINI, Gianluca; VIENO, Alessio. *Individual and class moral disengagement in bullying among elementary school children*. **Aggressive Behavior**, v. 38, p. 378-388, Sep. 2012.

RIBEIRO, Iglê et al. Prevalência das várias formas de violência entre escolares. **Acta Paul Enfem**, v 28, n. 1, p. 54-59, 2015.

SANTOS, Jalber et al. Prevalência e Tipos de *bullying* em escolares brasileiros de 13 a 17 anos. **Revista Salud Pública**, v. 16, n. 2, p. 173-183, abr. 2014.

SANTOS, Mariana; PERKOSKI, Izadora; KIENEN, Nadia. **Bullying**: Atitudes, Consequências e Medidas Preventivas na Percepção de Professores e alunos do Ensino Fundamental. **Trends e Psychology/ Temas em Psicologia** – 20015. v. 23, n. 4, p. 1017 – 1033.

SCHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. 1. ed. São Paulo: Summus, 2004.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2015.

SILVA, Cíntia S.; COSTA, Bruno L. D. Opressão nas escolas: o *bullying* entre estudantes do ensino básico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 87-104, jul./set. 2016.

SILVA, Felipe R. **Bullying, vitimização e agressividade juvenil**: um estudo de caso. Belém, PA, 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2011.

SILVA, Silvânia. **Do bullying ao cyberbullying: história e memórias escolares** (1993-2011). João Pessoa, 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SOLIS, Israel; CABRERO, Benilde. *Variables emocionales y sociomorales asociadas com el tipo de rol que asumen los alumnos y alumnas em el maltrato entre iguales*. **Apuntes de Psicología**, v. 32, n. 1, p. 15-23, 2013.

SOUZA, Christiane P.; ALMEIDA, Léo C. P. *Bullying* em ambiente escolar. **Enciclopédia Biosfera**, Goiânia. v. 7, n. 12, p. 179-190, 2011.

SOUZA, Cristiane et al. Características comportamentais de alunos envolvidos em atos de bullying escolar. In: BARP, W. J; CARDOSO, L. F. C. e; SOUZA, J. L. C. de. **Segurança pública**: indicadores, conflitos, criminalidade e tecnologia da informação. Belém, PA: GAPTA; Praia: Edições Uni-CV, 2016. p. 191-210.

TAVARES, P.; PIETROBOM, F. Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. **Estud. Econ.**, v. 46, n. 2, p. 471-498, abr./jun. 2016.

THORNBERG, Robert et al. *Classroom relationship qualities and social-cognitive correlates of defending and passive bystanding in school bullying in Sweden: a multilevel analysis.* **Journal of School Psychology**, v. 63, p. 49-62, Oct. 2017.

VAN NOORDEN, Tirza H. et al. *Dehumanization in children: the link with moral disengagement in bullying and victimization.* **Aggressive Behavior**, v. 40, n. 4, p. 320-328, Jul. 2014.

VISCONTI, Kari J.; LADD, Gary W.; KOCHENDERFER-LADD, Becky. *The Role of Moral disengagement in the associations between children's social goals and aggression.* **Merrill-Palmer Quarterly**, Detroit, v. 61, n 1, p. 101-123, Jan. 2015.

WANG, Cixin et al. *Longitudinal relationships between bullying and moral disengagement among adolescents.* **Journal of Youth and Adolescence**, New York, v. 45, n. 10, p. 1957-2196, Oct. 2016.

APÊNDICE A - RESULTADOS POR BASE E DESCRITORES

Quadro 1 – Busca com descritores em português nas bases de dados, 2019.

BASE DE DADOS	DESCRITORES UTILIZADOS	RESULTADO INICIAL	EXCLUÍDOS	RESULTADO FINAL
SciELO	violência escolar x estudantes	68	68	0
	violência escolar x alunos	0	-	0
	violência escolar x ensino fundamental	0	-	0
	desengajamento moral x estudantes	0	-	0
	desengajamento moral x alunos	0	-	0
	desengajamento moral x ensino fundamental	0	-	0
	agência moral x estudantes	0	-	0
	agência moral x alunos	0	-	0
	agência moral x ensino fundamental	0	-	0
	desengajamento moral x <i>bullying</i>	0	-	0
	agência moral x <i>bullying</i>	0	-	0
Capes	<i>bullying</i> x estudantes	171	171	0
	<i>bullying</i> x alunos	234	234	0
	<i>bullying</i> x ensino fundamental	0	-	0
	desengajamento moral x estudantes	7	7	0
	desengajamento moral x alunos	9	9	0
	desengajamento moral x ensino fundamental	6	6	0
	agência moral x estudantes	18	18	0
	agência moral x alunos	58	58	0
	agência moral x ensino fundamental	73	73	0
	agencia moral x <i>bullying</i>	32	32	0
	desengajamento moral x <i>bullying</i>	1	1	0
Lilacs	desengajamento moral x estudantes	0	-	0
	desengajamento moral x alunos	0	-	0
	desengajamento moral x ensino fundamental	0	-	0
	desengajamento moral x <i>bullying</i>	0	-	0
	agência moral x <i>bullying</i>	0	-	0
	agência moral x estudantes	0	-	0
	agência moral x alunos	0	-	0
	agência moral x ensino fundamental	0	-	0
Redalyc	violência escolar x estudantes	0	-	0
	violência escolar x alunos	0	-	0
	violência escolar x ensino fundamental	0	-	0
	desengajamento moral x estudantes	0	-	0
	desengajamento moral x alunos	0	-	0
	desengajamento moral x ensino fundamental	0	-	0
	agência moral x estudantes	0	-	0
	agência moral x alunos	0	-	0
agência moral x ensino fundamental	0	-	0	

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Quadro 2 – Busca com descritores em inglês nos diretórios, 2019.

BASE DE DADOS	DESCRIPTORIOS UTILIZADOS	RESULTADO INICIAL	EXCLUÍDOS	RESULTADO FINAL
SciELO	moral disengagement x students	2	1	1
	moral disengagement x elementary school	0	-	0
	moral disengagement x bullying	0	-	0
	moral agency x students	0	-	0
	moral agency x elementary school	0	-	0
	moral agency x moral disengagement	0	-	0
	moral agency x bullying	0	-	0
Capes	moral disengagement x students	2	0	2
	moral disengagement x elementary school	1	0	1
	moral disengagement x school violence	64	57	4
	moral agency x students	0	-	0
	moral agency x elementary school	0	-	0
	moral agency x moral disengagement	0	-	0
Lilacs	moral agency x bullying	24	24	0
	moral disengagement x students	10	9	1
	moral disengagement x elementary school	4	4	0
	moral disengagement x school violence	0	-	0
	moral agency x students	1	1	0
	moral agency x elementary school	0	-	0
PsycARTICLES (APA)	moral agency x moral disengagement	0	-	0
	moral agency x bullying	0	-	0
ERIC	moral disengagement	23	23	0
	moral disengagement	5	4	1
	moral agency	18	17	1

*Total de artigos selecionados: 11.

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Formulário nº: _____

Data da entrevista: ____/____/2018

Ano/Série: _____ Turma: _____

Entrevistador: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
 CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM SEGURANÇA PÚBLICA

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO E INFORMAÇÕES SOBRE BULLYING

PESQUISA BULLYING

DADOS PESSOAIS

1) GÊNERO: () Masculino () Feminino

2) IDADE: _____

3) RAÇA/COR: () Parda () Branca () Negra () Amarela

4) COM QUEM VOCÊ MORA:

() Com os pais () Só com pai () Com a mãe e o padrasto () Com os avós () Só com a mãe () Com o pai e a madrasta
() Com os tios () Outros: _____

5) COMO É A SUA RELAÇÃO COM QUEM MORA? () Amigável () Agressiva

PERGUNTAS GERAIS

6) VOCÊ POSSUI UM GRUPO DE AMIGOS NA ESCOLA? () Sim () Não

6.1) QUAL GRUPO DE AMIGOS?

() Os Estudiosos () Os Valentões () Os Inteligentes () Os Tranquilos () Os Populares () Os Nerd's

7) COMO VOCÊ CLASSIFICA SEU COMPORTAMENTO NA ESCOLA?

() Agressivo () Calado () Brincalhão () Tagarela () Extrovertido () Bagunceiro () Tímido () Agitado () Comportado

8) COMO VOCÊ SE SENTE NO AMBIENTE ESCOLAR? () Oprimido/Pressionado () Triste/Infeliz () Feliz

9) VOCÊ SE SENTE EXCLUÍDO NO AMBIENTE ESCOLAR? () Sim () Não

10) QUAL MOTIVO DE SER OU ESTAR SENDO EXCLUÍDO DE ALGUM GRUPO DE ALUNOS(AS) DA ESCOLA?

() Sua classe social () Seu modo de agir, comportamento () Seu desempenho escolar () Sua sexualidade () Sua raça
() Sua religião () Outros: _____

11) VOCÊ TEM CONHECIMENTO DO QUE É O BULLYING? () Sim () Não (Vá para a pergunta 14)

12) JÁ CONVERSOU COM ALGUÉM SOBRE ESTE ASSUNTO? () Sim () Não

12.1) SE SIM, COM QUEM HOVE ESSA CONVERSA?

() Familiares () Amigos () Professores () Funcionários da escola () Outros: _____

13) VOCÊ JÁ ESTEVE ENVOLVIDO EM ATOS DE BULLYING EM SUA ESCOLA? () Sim () Não (vá para questão 14)

13.1) VOCÊ JÁ ESTEVE ENVOLVIDO EM SITUAÇÕES DE BULLYING VERBAL (*apelidar, insultar*) EM SUA ESCOLA?

() Sim () Não

13.1.1) SE SIM, QUAL PAPEL VOCÊ ASSUMIU NOS ATOS DE BULLYING VERBAL?

() Apenas Vítima () Apenas Agressor () Apenas Espectador () Vítima e Agressor () Vítima e Espectador () Agressor e Espectador

13.1.2) QUEM ESTAVA ENVOLVIDO?

() Professores () Funcionários () Alunos () Outros: _____

13.1.3) EM QUE ESPAÇO ESCOLAR ACONTECERAM OS ATOS DE BULLYING?

() Sala de Aula () Pátio da Escola () Na Quadra () Lanchonete () Corredores () Banheiros/Vestiários () Nas Proximidades da Escola () Outros: _____

13.1.4) QUAL FOI O TURNO? () Manhã () Tarde () Noite

13.2) VOCÊ JÁ ESTEVE ENVOLVIDO EM SITUAÇÕES DE BULLYING PSICOLÓGICO (*ignorar, excluir, dominar*) EM SUA ESCOLA? () Sim () Não

13.2.1) SE SIM, QUAL PAPEL VOCÊ ASSUMIU NOS ATOS DE BULLYING PSICOLÓGICO?

- () Apenas Vítima () Apenas Agressor() Apenas Espectador() Vítima e Agressor() Vítima e Espectador
() Agressor e Espectador

13.2.2) QUEM ESTAVA ENVOLVIDO?

- () Professores () Funcionários () Alunos () Outros: _____

13.2.3) EM QUE ESPAÇO ESCOLAR ACONTECERAM OS ATOS DE BULLYING?

- () Sala de Aula () Pátio da Escola () Na Quadra () Lanchonete() Corredores () Banheiros/Vestiários () Nas Proximidades da Escola () Outros: _____

- 13.2.4) QUAL FOI O TURNO?** () Manhã () Tarde () Noite

13.3) VOCÊ JÁ ESTEVE ENVOLVIDO EM SITUAÇÕES DE BULLYING FÍSICO (*empurrar, socar, bater*) EM SUA ESCOLA? () Sim () Não

13.3.1) QUAL PAPEL VOCÊ ASSUMIU NOS ATOS DE BULLYING FÍSICO?

- () Apenas Vítima () Apenas Agressor () Apenas Espectador
() Vítima e Agressor () Vítima e Espectador () Agressor e Espectador

13.3.2)QUEM ESTAVA ENVOLVIDO?

- () Professores () Funcionários () Alunos () Outros: _____

13.3.3) EM QUE ESPAÇO ESCOLAR ACONTECERAM OS ATOS DE BULLYING?

- () Sala de Aula () Pátio da Escola () Na Quadra () Lanchonete
() Corredores () Banheiros/Vestiários () Nas Proximidades da Escola () Outros: _____

- 13.3.4) QUAL FOI O TURNO?** () Manhã () Tarde () Noite

13.4) VOCÊ JÁ ESTEVE ENVOLVIDO EM SITUAÇÕES DE BULLYING SEXUAL (*abusar, induzir, assediar*) EM SUA ESCOLA? () Sim () Não

13.4.1) QUAL PAPEL VOCÊ ASSUMIU NOS ATOS DE BULLYING SEXUAL?

- () Apenas Vítima () Apenas Agressor () Apenas Espectador
() Vítima e Agressor () Vítima e Espectador () Agressor e Espectador

13.4.2)QUEM ESTAVA ENVOLVIDO NOS ATOS DE BULLYING?

- () Professores () Funcionários () Alunos () Outros: _____

13.4.3) EM QUE ESPAÇO ESCOLAR ACONTECERAM OS ATOS DE BULLYING?

- () Sala de Aula () Pátio da Escola () Na Quadra () Lanchonete
() Corredores () Banheiros/Vestiários () Nas Proximidades da Escola () Outros: _____

- 13.4.4) QUAL FOI O TURNO?** () Manhã () Tarde () Noite

13.5) VOCÊ JÁ ESTEVE ENVOLVIDO EM SITUAÇÕES DE BULLYING VIRTUAL (*divulgar imagens, criar comunidades*) EM SUA ESCOLA? () Sim () Não

13.5.1) QUAL PAPEL VOCÊ ASSUMIU NOS ATOS DE BULLYING VIRTUAL?

- () Apenas Vítima () Apenas Agressor() Apenas Espectador() Vítima e Agressor() Vítima e Espectador() Agressor e Espectador

13.5.2) QUEM ESTAVA ENVOLVIDO NOS ATOS DE BULLYING?

- () Professores () Funcionários () Alunos () Outros: _____

13.5.3) EM QUE MEIO VIRTUAL ACONTECERAM OS ATOS DE BULLYING?

- () Celular () Email () Rede Social () Blog () Outros: _____

13.6) QUAIS FORAM AS CONSEQUÊNCIAS QUE O BULLYING LHE TROUXE?

- () Baixa Auto-Estima/Depressão () Problemas de Aprendizagem() Falta/Excesso de Appetite() Medo/Insegurança () Timidez/Ansiedade () Estresse() Agressividade () Tristeza() Outros: _____

13.7) QUAL FOI A SUA REAÇÃO APÓS O ATO DE BULLYING?

- () Não contou a ninguém () Contou para familiares () Contou aos professores
() Pensou em se vingar () Contou para amigos () Outros: _____

14) DE ACORDO COM AS ALTERNATIVAS A SEGUIR, MARQUE COMO VOCÊ SE SENTE: SEGURO OU INSEGURO, EM RELAÇÃO À PROTEÇÃO QUE SUA ESCOLA LHE OFERECE QUANTO À AGRESSÕES FÍSICAS (PERSEGUIÇÕES CONSTANTES DE ALUNOS COM SOCOS, CHUTES, TAPAS ENTRE OUTROS) E AGRESSÕES VERBAIS (PERSEGUIÇÕES CONSTANTES COM PALAVRÕES, APELIDOS VEXATÓRIOS ENTRE OUTROS).

- a) No pátio:** () Inseguro () Seguro **d) Nos banheiros/vestiários:** () Inseguro () Seguro
b) Na sala de aula: () Inseguro () Seguro **e) Na quadra de esportes:** () Inseguro () Seguro

c) Nas proximidades da escola: () Inseguro () Seguro f) Na escadas e
corredores: () Inseguro () Seguro

(para uso do pesquisador)

APÊNDICE C - INVENTÁRIO DE DESENGAJAMENTO MORAL (IDM)

INVENTÁRIO DE DESENGAJAMENTO MORAL COM O BULLYING

Construído por: Ariane Lilian dos Santos Melo Rodrigues e Maély Ferreira Holanda Ramos.

Esta escala foi desenvolvida a partir da necessidade de compreender a relação existente entre a ocorrência de Bullying e os Mecanismos do Desengajamento moral.

Instruções:

1-Caro aluno, responda as questões da escala de acordo com sua rotina escolar e com as informações repassadas anteriormente sobre o conceito de bullying e suas várias modalidades;

2 - Para cada questionamento existem três respostas, sendo SIM, NÃO ou OUTRO;

3 - A qualquer momento você pode tirar dúvidas com um dos fiscais que estará aplicando o formulário.

	INVENTÁRIO DO DESENGAJAMENTO MORAL E BULLYING	SIM	NÃO	OUTRO*
1	É comum excluir um colega recém-chegado na escola pelos amigos mais antigos?			
2	Você mentiria para tirar um parceiro seu de uma confusão com a diretoria?			
3	Você brigaria pela honra do seu grupo?			
4	Se alguém falar mal de sua mãe, ele merece ser desprezado?			
5	Você acha que bater em colegas CDFs/tímidos pode ser apenas brincadeira?			
6	Você acha que colegas "NERDs"/lesos/desagradáveis merecem participar do grupo de <i>WhatsApp</i> da turma legal da escola?			
7	Você acha que esconder os objetos de um colega descuidado é apenas uma brincadeira?			
8	Pegar a bicicleta de um colega sem pedir pode ser chamado de empréstimo?			
9	Experimentar bebida alcoólica de vez em quando não é ruim, pois outros colegas bebem frequentemente?			
10	Esconder objetos dos colegas não é um grande problema, quando se pensa que os outros estão batendo nas pessoas?			
11	Quando você está aborrecido com um colega, é melhor falar mal dele do que bater?			
12	É grave apelidar seu(s) colega(s), tendo em vista que alguns colegas batem nele(s)?			
13	Você já usou a frase: "achado não é roubado, quem perdeu é relaxado", tendo em vista que isso não é tão grave, pois algumas pessoas roubam as outras?			
14	Um colega de uma gangue pode ser culpado pelos atos realizados pela gangue toda?			
15	Um colega que apenas sugere agredir alguém, deve ser culpado assim como os que de fato agrediram a pessoa?			
16	Se um grupo decide junto que vão tirar o lanche de um colega, é injusto culpar apenas uma pessoa do grupo?			
17	Não é justo culpar apenas um aluno que teve apenas uma pequena participação no dano causado por um grupo?			
18	Se os pais do aluno não possuem condições financeiras para comprar lanche todos os dias, é compreensivo que ele tenha comportamento agressivo?			
19	Se o adolescente tem pais ausentes na sua educação, ele deve ser culpado pelo mau comportamento com seus colegas?			
20	O adolescente deve ser culpado por chamar palavrões, se todos os amigos também chamam?			
21	O aluno deve ser responsabilizado por um ato que foi forçado a fazer?			
22	Você já contou pequenas mentiras porque você não viu nenhum mal no seu ato?			

23	Você já usou a frase: “falem mal, mas falem de mim” porque você entende que pelo menos está sendo lembrada?			
24	Perseguir alguém com apelidos machuca de verdade?			
25	Excluir colegas de seus grupos machuca os excluídos?			
26	Você já conheceu alguém tão insuportável e desprezível que nem merecia ser chamado de ser humano?			
27	Se o colega se comporta como um verme dentro da escola, tudo bem se ele for tratado mau?			
28	Alguém que não gosta de tomar banho merece ser tratado como porco?			
29	Algumas pessoas devem ser tratadas grosseiramente porque não possuem sentimentos?			
30	Se você inicia uma briga dentro da escola, a culpa é do professor que não toma conta direito da classe?			
31	Se eu comer o lanche do colega, a culpa é dele que não cuidou direito do lanche?			
32	Quando eu destrato meu colega, foi porque ele fez alguma coisa para merecer esse tratamento?			
33	Quando eu sou rebelde, a culpa é dos meus pais ou de algum acontecimento chato na minha vida?			

*Nenhuma das respostas anteriores.

APÊNDICE D -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: Desengajamento Moral e a Prática do *Bullying*- UFPA

Caro participante,

Estamos convidando você a participar da pesquisa intitulada “**Desengajamento Moral e a Prática do *Bullying***”, realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública da Universidade Federal do Pará. A pesquisa em questão tem como objetivo analisar a relação entre a prática do *bullying* e o desengajamento moral dos estudantes.

Sua **participação é voluntária**, ou seja, você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Caso decida aceitar o convite, você passará por momentos de preenchimento de questionários, com perguntas a respeito do seu dia-a-dia como estudante, e perguntas a respeito dos seus dados sócio demográficos, com duração, em média de 30 minutos. Além disso, informamos que o tempo estimado para realização da pesquisa é de 12 meses, sendo que o tempo de sua participação é restrito ao período de aplicação dos instrumentos.

Todas as informações obtidas serão **sigilosas** e seus nomes não serão identificados em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes.

Você ficará com uma cópia deste Termo. Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode contatar os pesquisadores envolvidos neste estudo, pelos telefones (91) 99284-8764 (Profa. Dra. Maély Ramos – supervisora) ou (91) 981313537 (Ariane Melo Rodrigues – aluna de mestrado)

Convido você a tomar parte da pesquisa apresentada. Ressalto que, em qualquer momento da pesquisa, será possível interromper sua participação sem qualquer problema ou retaliação, solicita-se apenas que seja avisada sua desistência.

Coordenadora da Pesquisa: Profa. Dra. Maély Ramos

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente, consentindo que as entrevistas sejam registradas e os dados utilizados para análise e discussões científicas.

Belém, _____ / _____ / _____

Assinatura do(a) Participante ou responsável legal, no caso de menores de 18 anos.

APÊNDICE E -ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA



ROTEIRO – ENTREVISTA COLETIVA

Bullying

- 1) O que você entende por *bullying*?
- 2) Isso acontece na sua escola? Fale um pouco sobre isso.
- 3) Vocês já presenciaram situações de *bullying*? Fale um pouco sobre isso e diga como se sentiu.
- 4) Você se sente seguro (a) na escola? Que situações te fazer sentir insegurança ou medo?

Desengajamento Moral

- 5) Você acha certo brigar pela honra do grupo? Fale um pouco sobre isso.
- 6) Você acha que colegas “nerd’s”/lesos/desagradáveis merecem participar do grupo de whatsapp da turma? Fale sobre isso
- 7) É melhor falar mal do colega do que bater nele? Fale sobre isso.
- 8) Se os pais do aluno não possuem condições financeiras para comprar lanche todos os dias, é normal que ele tenha comportamento agressivo? Fale sobre isso
- 9) Você concorda com a frase: “falem mal, mas falem de mim”, entendo que essas pessoas estão sendo lembradas? Fale sobre isso
- 10) Se o colega se comporta como um verme dentro da escola, tudo bem se ele for tratado mau? Fale sobre isso.
- 11) Quando eu destrato meu colega, foi porque ele fez alguma coisa para merecer esse tratamento? Fale um pouco sobre isso
- 12) Às vezes eu sou rebelde por culpa dos meus pais? Fale um pouco sobre isso

**APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PARTICIPANTES DA
PALESTRA SOBRE *BULLYING***



PROJETO DE VALORIZAÇÃO DA VIDA: CONTRA O *BULLYING* NAS ESCOLAS

Entrevista com professores/coordenadores/alunos

Caro participante,

Tendo em vista a parceria que existe entre a Polícia Civil/UFGPA e o Colégio Militar de Belém, no que concerne ao projeto de prevenção do Bullying, conforme preceitua a Lei 13.185/2015, solicitamos que Vossa Senhoria responda os questionamentos a seguir, no sentido de avaliar a importância do trabalho preventivo de conscientização dos alunos, pais de alunos e funcionários da Escola.

FUNÇÃO: () COORDENAÇÃO () PROFESSOR (A) () ALUNO (A)

IDADE: _____

PERGUNTAS

- 1) Qual a importância das palestras sobre bullying ministradas em sua escola?

- 2) Você acha que os assuntos abordados durante as palestras foram absorvidos pelos alunos e colocados em prática de modo a diminuir a ocorrência de bullying após as palestras?

Belém, 15 de outubro de 2018.

ANEXO 1 – CARTA DE ACEITE LIVRO



Universidade de Cabo Verde • Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal do Pará • Universidade Estadual do Amazonas

Universidade Estadual de Roraima • Universidade de Vila Velha

CARTA DE ACEITE

Belém (PA), 14 de Novembro de 2018.

Prezados(as) Autores(as) **Ariane Lilian L. dos S. M. Rodrigues, Emmanuelle Pantoja Silva, Maély Ferreira Holanda Ramos e Rômulo Cardoso Martins** é com satisfação que comunicamos a **APROVAÇÃO** do artigo “**Desengajamento moral e a violência nas escolas**”, no livro “**Segurança Pública: Violência em Contextos Educacionais e Juventudes**”, referente ao Edital Nº 001/2017 dos Programas de Pós-graduação em Segurança Públicas da Universidade Federal do Pará, da Universidade Federal da Bahia, da Universidade Estadual do Amazonas, da Universidade Estadual de Roraima, da Universidade Vila Velha e da Universidade de Cabo Verde. Informamos que a previsão de publicação do referido livro é até 31 de dezembro de 2018. Finalmente, solicitamos a todos os autores (as) deste artigo o reenvio de Carta de Cessão de Direitos Autorais, para o e-mail ppgsplivros@gmail.com, até o dia 29 de Novembro de 2018, conforme modelo em anexo.

Profa. Dra. Silvia dos Santos de Almeida
Coordenador(a) Geral do Edital Nº 001/2017

ANEXO 2 - NORMAS REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (RBE)

ISSN 1809-449X Versão Online

Qualis A2/Interdisciplinar

Diretrizes para Autores

Normas para colaborações

1. A Revista Brasileira de Educação aceita para publicação artigos e dossiês temáticos de autores brasileiros e estrangeiros que tratem de educação, resultantes de pesquisas, ensaios teóricos e discussões atuais inéditos. Excepcionalmente, poderão ser publicados artigos de autores brasileiros ou estrangeiros editados anteriormente que sejam relevantes e que tenham circulação restrita no Brasil.
2. Os trabalhos podem ser encaminhados em português, inglês, francês ou espanhol.
3. Os artigos devem ter no mínimo 40 mil e no máximo 70 mil caracteres com espaços, incluindo as referências bibliográficas, as notas, o título, o resumo, as palavras-chave nos três idiomas (português, inglês e espanhol; e francês, no caso do artigo original ser no idioma) e os dados de autoria (contar com Ferramentas do processador de textos – Word ou Star Office, por exemplo).
4. A publicação de artigos está condicionada a pareceres de membros do Conselho Editorial ou de colaboradores ad hoc. A seleção de artigos para publicação toma como critérios básicos sua contribuição à educação e à linha editorial da Revista, a originalidade do tema ou do tratamento dado a ele, assim como a consistência e o rigor da abordagem teórico-metodológica. Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos pareceristas ou pela Comissão Editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores.
5. A Editoria disponibilizará anualmente Edital e Normas Específicas de Chamada para Dossiê Temático.
6. A Revista Brasileira de Educação também publica documentos e resenhas. Na seção Documentos, serão divulgados textos coletivos elaborados pela ANPEd ou por associações afins, bem como documentos (leis, pareceres, normas), emanados de órgãos governamentais e que abordem questões de interesse para a área educacional.
7. As Resenhas não devem ultrapassar 10 mil caracteres com espaços. É indispensável a indicação da referência bibliográfica completa da obra resenhada ou comentada. A digitação e a formatação devem obedecer à mesma orientação dada para os artigos.
8. Textos que tratem de reflexões fundamentadas sobre teorias e práticas, posicionamentos e discussões e polêmicas relevantes e atuais ou que debatam algum assunto, com defesa de posicionamentos, poderão ser publicados na seção Espaço Aberto. Neste caso, os textos devem ter entre 30 - 50 mil caracteres e atender aos demais requisitos dos artigos.
9. Os originais devem ser encaminhados à Secretaria da Revista por meio do sistema SciELO. Orientações quanto aos procedimentos constam no site <http://www.scielo.br/revistas/rbedu/pinstruc.htm#003>. Dúvidas e sugestões devem ser enviadas para rbe@anped.org.br.

10. Os artigos e outros textos para publicação devem ser digitados em um dos programas de edição de texto em formato padrão para PC. As orientações para formatação estão especificadas ao final destas Normas.

11. As menções a autores, no correr do texto, devem subordinar-se à forma (Autor, data) ou (Autor, data, p.), como nos exemplos: (Silva, 1989) ou (Silva, 1989, p.95). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data, por exemplo: (Garcia, 1995a), (Garcia, 1995b) etc.

12. As Referências devem conter exclusivamente os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas atualizadas da ABNT. Matérias que não contenham as referências bibliográficas ou que as apresentem de forma incorreta não serão consideradas para exame e publicação. Observa-se que as bibliotecárias das Universidades estão aptas a oferecer orientações relativas ao uso correto das normas. Exemplos da aplicação das normas da ABNT encontram-se ao final destas Normas.

13. As notas de rodapé devem ser exclusivamente explicativas. Todas as notas deverão ser numeradas e aparecer no pé de página (usar comando automático do processador de textos: Inserir/Notas).

14. Todos os artigos devem conter, título, indicação de pelo menos três palavras-chave e resumo (em português, inglês e espanhol), que não ultrapassem 1.000 caracteres cada.

15. Ao final do texto o autor deve também registrar dados relativos à sua maior titulação, instituição, bem como indicar o endereço eletrônico, ORCID e o endereço completo para correspondência.

15. Os quadros, gráficos, mapas, imagens etc., devem ser apresentados em folhas separadas do texto (indicando-se os locais em que devem ser inseridos), devendo ser numerados e titulados e apresentar indicação das fontes que lhes correspondem. Sempre que possível, deverão ser confeccionados para sua reprodução direta.

16. O envio de qualquer colaboração implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à Revista Brasileira de Educação.

Orientação para a formatação dos textos

1. Digitar todo o texto na fonte Times New Roman, tamanho 12, entrelinha simples, sem fontes ou atributos diferentes para títulos e seções.

2. Utilizar letras maiúsculas em negrito para o título principal; nos subtítulos das seções negrito e primeira letra maiúscula, seguida de minúsculas.

3. Para ênfase ou destaque, no interior do texto, utilizar apenas itálico; assinalar os parágrafos com um único toque de tabulação e dar Enter apenas no final do parágrafo.

4. Separar títulos de seções, nome do autor etc. do texto principal com um duplo Enter.

5. Para as transcrições, usar a fonte Times New Roman, tamanho 11, separadas do texto principal com duplo Enter e introduzidas com dois toques de tabulação.

Orientações para a aplicação das Normas da ABNT

1. Livros: sobrenome do autor (Maiúscula)/VÍRGULA/Seguido do nome (Maiúscula e Minúscula)/PONTO/Título da obra (em itálico)/DOIS PONTOS (se houver subtítulo)/Subtítulo (se houver)/PONTO/Edição, de forma abreviada e se não for a primeira/PONTO/Local da publicação/DOIS PONTOS/ESPAÇO/Editora/VÍRGULA/Data de publicação/PONTO

Exemplo: APPLE, Michael W. Educação e poder. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

2. Artigos: sobrenome do autor (Maiúscula)/VÍRGULA/Seguido do nome (Maiúscula e Minúscula)/(SE HOUVER OUTRO AUTOR, REPETIR ESTA OPERAÇÃO SEPARANDO OS NOMES ATRAVÉS DE PONTO E VÍRGULA)/PONTO/Título do artigo/PONTO/Título do periódico (em itálico)/VÍRGULA/Local (sede de publicação da revista)/DOIS PONTOS/Entidade à qual a revista é vinculada/PONTO E VÍRGULA/Local da publicação/DOIS PONTOS/Editora/VÍRGULA/Volume do periódico (se houver)/VÍRGULA/Número do periódico/VÍRGULA/Páginas correspondentes ao artigo/VÍRGULA/Mês (abreviado)/Data de publicação/PONTO.

Exemplo: ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

3. Coletâneas: sobrenome do autor do capítulo (Maiúscula)/VÍRGULA/Seguido do nome (Maiúscula e Minúscula)/PONTO/Título do capítulo/PONTO/Escrever “In:”/ Sobrenome do organizador (Maiúscula)/VÍRGULA/Iniciais do nome do organizador (SE HOUVER OUTRO ORGANIZADOR, REPETIR ESTA OPERAÇÃO SEPARANDO OS NOMES ATRAVÉS DE PONTO E VÍRGULA)/ Escrever, quando for o caso, “(Org.)”/PONTO/Título da coletânea (em itálico)/DOIS PONTOS (se houver subtítulo)/Subtítulo (se houver)/PONTO/Edição, de forma abreviada e se não for a primeira/PONTO/Local da publicação/DOIS PONTOS, ESPAÇO/Nome da editora/PONTO/Nome do tradutor, quando houver/VÍRGULA/Data de publicação/PONTO.

Exemplo: ROMÃO, José E. Alfabetizar para libertar. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. (Orgs.). Educação popular: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez, 1994.

4. Teses: sobrenome do autor (Maiúscula)/VÍRGULA/ Seguido do nome (Maiúscula e Minúscula)/PONTO/Título da obra (em itálico)/DOIS PONTOS (se houver subtítulo)/Subtítulo (se houver)/PONTO/Data da defesa/PONTO/Número de folhas/PONTO/Grau acadêmico a que se refere/TRAVESSÃO/Instituição onde foi apresentada/VÍRGULA/Local da publicação/PONTO.

Exemplo: BARREIRA, Luis. História e historiografia: as escritas recentes da história da educação brasileira (1971-1988). 1995. 220f. Tese (Doutorado em História da Educação) – UNICAMP, Campinas.

5. Trabalhos apresentados em congressos: sobrenome do autor (Maiúscula)/VÍRGULA/Seguido do nome (Maiúscula e Minúscula)/PONTO/Título do trabalho apresentado/PONTO/Escrever “In:”/nome do evento(Maiúscula)/VÍRGULA/numeração do evento (se houver)/PONTO/VÍRGULA/Data de publicação/VÍRGULA/Local de realização/PONTO/Título do documento/Local de realização/DOIS PONTOS/Editora/VÍRGULA/Período de realização do

evento/VÍRGULA/Mês (abreviado)/data de publicação/PONTO/página inicial e final da parte referenciada/PONTO.

Exemplo: MALDONADO FILHO, Eduardo. A transformação de valores em preço de produção e o fenômeno da absorção e liberação de capital produtivo. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 15., 1975, Salvador. Anais_ Salvador: ANPEC, 1-4, dez. 1975. p. 157-75.

6. Trabalhos em meio eletrônico: sobrenome do autor (Maiúscula)/ VÍRGULA/Seguido do nome (Maiúscula e Minúscula)/PONTO/Título/ PONTO/Título do Periódico (em itálico)/VÍRGULA/Local da publicação/DOIS PONTOS/Entidade a qual a revista é vinculada/PONTO E VÍRGULA/Editora/VÍRGULA/Volume do periódico/VÍRGULA/Número do periódico/VÍRGULA/Data de publicação/PONTO/Disponível em/DOIS PONTOS/ endereço eletrônico (entre os sinais <>)/PONTO/acesso em/DOIS PONTOS/data da consulta/PONTO.

Exemplo: SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED; Autores Associados, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 mar. 2011.

Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

Resumo - Abstract - Resumen

Todos os artigos devem conter título, indicação de pelo menos três palavras-chave e resumo (em português, inglês e espanhol), que não ultrapassem 1.000 caracteres cada.

Dados do(s) autor(es)

Ao final do texto o autor deve também registrar dados relativos à sua maior titulação, instituição, bem como indicar o endereço eletrônico, ORCID e o endereço completo para correspondência.

Referências

As Referências devem conter exclusivamente os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas atualizadas da ABNT. Matérias que não contenham as referências bibliográficas ou que as apresentem de forma incorreta não serão consideradas para exame e publicação.

ANEXO 3 - NORMAS REVISTA ARQUIVOS BRASILEIROS DE PSICOLOGIA

ISSN 1809-5267 versão *online*

QUALIS A2/INTERDISCIPLINAR

Procedimentos para submissão e avaliação de manuscritos

Manuscritos submetidos, que estão de acordo com os padrões para publicação, descritos abaixo, serão direcionados a dois consultores ad hoc ou membros do Conselho Editorial para avaliação cega. Duas opiniões oportunas indicarão a aprovação final da publicação. Em caso de opiniões contraditórias, um terceiro será solicitado.

Os manuscritos submetidos para avaliação para fins de publicação devem ser enviados via Internet: <http://submission-pepsic.scielo.br/index.php/arb>

O primeiro passo é se registrar como autor no mesmo endereço. No caso de artigos com múltipla autoria, os nomes de todos os autores devem constar dos metadados da submissão, obrigatoriamente. Para incluir mais de um autor, clique em "Incluir autor" e o campo ficará disponível para preenchimento.

Todo e qualquer texto enviado para a revista deve ser acompanhado de uma carta assinada por todos os autores, onde a intenção de submissão ou nova submissão do trabalho para publicação e a declaração de responsabilidade pelos aspectos éticos e autoria do trabalho é explícita. Igualmente, deve-se afirmar que o trabalho não foi apresentado completamente em outro veículo de informação, nem está sendo avaliado em outro jornal. A carta também deve conter autorização para reformular o idioma, se necessário, para atender ao padrão do periódico. Os autores devem declarar possíveis conflitos de interesse (benefícios profissionais, financeiros e diretos ou indiretos) que possam influenciar os resultados da investigação. Da mesma forma, os autores devem revelar todas as fontes de financiamento associadas ao trabalho. Eles também devem garantir que eles respeitem a privacidade e o anonimato das pessoas envolvidas. Todos os documentos complementares devem ser anexados pelo sistema de publicação eletrônica, em arquivo de imagem ou texto.

Artigos resultantes de pesquisa com seres humanos e / ou relacionadas a intervenções (diagnósticas ou terapêuticas) devem ser acompanhados de uma cópia de parecer Comitê de Ética da Instituição de origem ou outra associada com o Conselho Nacional de Saúde, de acordo com as disposições do Resolução 196/96 do referido conselho. Nos textos que contêm dados sobre casos clínicos, é necessário obter um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Estes documentos devem ser anexados ao campo "incluir documento suplementar" dos metadados.

Este jornal obedece ao sistema de avaliação por pares (double blind review), processo que mantém a identidade dos consultores e dos autores. Os autores devem usar todas as formas possíveis para evitar a identificação da autoria do manuscrito.

Os textos submetidos serão apreciados inicialmente pela Comissão Editorial. Se não se adaptarem aos padrões ou à marca da revista, serão excluídos do sistema e seus autores serão informados. Caso contrário, eles serão direcionados para a avaliação por pares, de acordo com o seguinte procedimento:

1. Discurso para a emissão de pareceres de dois consultores ad hoc ou dois membros do Conselho Editorial da revista.
2. A recepção de opiniões, com a recomendação de aprovação (com ou sem modificações) ou rejeição. Em caso de recomendação com modificações, os autores serão notificados sobre as sugestões o quanto antes (as opiniões serão disponibilizadas aos autores, as identidades dos consultores serão preservadas).
3. As modificações feitas pelos escritores devem ser incluídas nos manuscritos que foram reformulados na cor diferente ou em negrito.
4. Os manuscritos reformulados serão examinados pela Comissão Editorial, que decidirá, com base nas recomendações dos consultores, sobre a aprovação para publicação, a necessidade de reformulações adicionais ou a rejeição do manuscrito para publicação. Em caso de aprovação, o Conselho Editorial se reserva o direito de introduzir pequenas alterações de acordo com os parâmetros da revista.
5. A decisão final sobre a publicação ou não do manuscrito é sempre da Comissão Editorial.
6. A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos pertence àqueles que escrevem para eles.

Os aspectos a respeitar no texto apresentado

Os manuscritos podem ser escritos em português, espanhol, francês ou inglês e conter resumos em português, inglês e espanhol; no caso de trabalhos em francês, eles incluirão o resumo nesse idioma. Os textos devem respeitar as normas estabelecidas por este período, adaptadas da 5ª edição do *Manual de Publicação da American Psychological Association (APA)*, 2001 (www.apastyle.org):

- Formato Microsoft Word 97/2000 / XP (.doc.) Ou documento de texto do OpenOffice.org 1.0 (.sxw);
- Extensão: 16.800 caracteres a 50.000 caracteres com espaço, de acordo com a categoria do artigo;
- fonte Times New Roman, corpo 12, espaçamento entre 1,5 linhas, borda mínima de 2,0 em todos os lados, justificada;
- Tabelas, gráficos e imagens (formato JPEG) devem ser incluídos no corpo do texto, em seguida, abaixo da referência feita (por exemplo: de acordo com a Tabela 1 (um) podemos afirmar que ...), não excedendo o limite máximo de 1 MB por imagem.
- No arquivo de texto, a primeira página deve apresentar a seguinte seqüência: título em português, resumo, palavras-chave, título em inglês, resumo, palavras-chave, título em espanhol, resumo e palavras-chave. Em uma nova página, o texto a ser avaliado.
- Título em português em negrito, com até 10 (dez) palavras, apenas a primeira letra capulada (caixa alta); Título em inglês em negrito, até 10 (dez) palavras, apenas a primeira letra capulada (caixa alta);
- Resumo em português (mínimo de 700 (setecentos) caracteres com espaços e máximo de 1000 (mil) caracteres com espaços);

- Resumo em inglês (mínimo de 700 (setecentos) caracteres com espaços e máximo de 1000 (mil) caracteres com espaços);
- Resumo em espanhol (mínimo de 700 (setecentos) caracteres com espaços e máximo de 1000 (mil) caracteres com espaços);
- Palavras-chave em português: de três a cinco separadas por ponto e vírgula. A primeira letra de cada palavra deve estar em uma caixa alta; Palavras-chave em inglês (Keywords): de três a cinco, separadas por ponto e vírgula. A primeira letra de cada palavra deve estar em uma caixa alta; Palavras-chave em espanhol (palabras-clave): de três a cinco, separados por ponto e vírgula. A primeira letra de cada palavra deve estar em uma caixa alta;
- Preencha e complete os "metadados de submissão" em português, inglês e espanhol. Para selecionar os metadados em inglês e espanhol, clique no idioma escolhido no canto superior direito da página dos **Arquivos Brasileiros de Psicologia**.
- Os tópicos, no corpo do texto, devem sempre aparecer em negrito e os subtópicos sem negrito. Em ambos, apenas a primeira letra deve vir em maiúsculas (maiúsculas). Não deve ter nenhum tipo de numeração / marcação para tópicos e subpícs.
- Indicar obrigatoriamente, nos metadados, 'área de conhecimento acadêmico', palavras-chave e agências de fomento, se houver.
- No corpo do texto, o itálico deve ser usado apenas para palavras estrangeiras e o negrito para destacar palavras e títulos de livros, artigos ou textos citados.

Notas (caso haja)

Por ser um diário eletrônico, o recurso "baseboard note" do Word deve ser usado apenas em casos relevantes que não se encaixam na sequência lógica do texto. Eles serão espalhados no rodapé, numerados.

Citações

As **referências bibliográficas** sem citação literal deve ser incorporada no texto, entre parênteses, seguindo o padrão ::

- até dois autores, sobrenome (s) e ano de publicação em todas as citações;

Ex: Dor (1991) ou Ansermet e Borie (2007), (Dor, 1991, p.35) ou (Dor, 1991, pp.35-37) ou (Ansermet & Borie, 2007, p. 154).

- de três a cinco autores, o sobrenome dos autores é citado na primeira inserção e, da segunda vez em diante, apenas o do primeiro autor seguido de "et al." e ano de publicação;

Ex: 1ª citação

Alves Filho, Cerra, Maia, Sacomano Neto e Bonadio (2004)

(Alves Filho, Cerra, Maia, Sacomano Neto e Bonadio, 2004)

Citações subsequentes

Alves Filho et al. (2004) (Alves Filho et al., 2004)

Nas referências:

Alves Filho, AG, Cerra, AL, Maia, JL, Sacomano Neto, M., e Bonadio, PVG (2004). Pressupostos do gerenciamento de uma cadeia de suprimentos: uma lista de estudos sobre uma indústria automobilística. *Gestão & Produção*, 11 (3), 275-288.

- com seis autores ou mais, o sobrenome do primeiro autor seguido de "et al." e ano, em todas as citações.

Ex: Costa et al. (2000)

Nas referências bibliográficas, todos os nomes devem ser listados.

No caso de uma **citação literal**, a seção deve aparecer entre aspas, com indicação, depois da citação, da (s) página (s) da qual foi removida. Os campos com mais de 40 (quarenta) palavras devem ser colocados em bloco separado, sem aspas, ou itálico, com recuo de cinco espaços em relação à margem esquerda.

Referências

Indique aqueles que aparecem no texto e somente estes.

As **Referências** devem ser relacionadas alfabeticamente, imediatamente após o término do texto, pelos sobrenomes dos autores e cronologicamente por autor, de acordo com as regras da 5ª edição da Publicação Manual da American Psychological Association (APA), 2001.

Trabalhos com um único autor devem vir antes dos trabalhos de múltipla autoria, quando o sobrenome é o mesmo. No caso de trabalhos em que o primeiro autor é o mesmo, mas os co-autores são diferentes, a ordem alfabética dos sobrenomes dos co-autores deve ser assumida como critério.

Trabalhos com os mesmos autores devem ser ordenados por data, com o mais antigo vindo primeiro. Funciona com a mesma autoria e a mesma data: adicionar uma letra minúscula após a data do trabalho consultado. Ex: (Freud, 1905 / 1996a), (Freud, 1908 / 1996b) ou Rogers (1973a), Rogers (1973b).

.Books e obras tomadas em todo:

Baudrillard, J. (2002). *Uma troca impossível*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Chauí, M. (1984). *Repressão sexual: essa nossa (des) conhecida*. São Paulo: Brasiliense.

Moura, MLS, & Correa, J. (1997). *Estudo psicológico do pensamento: de W. Wundt a Ciência da cognição*. Rio de Janeiro: EDERJ.

Conselho Federal de Psicologia. (Org.) (1988). *Quem é ou psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon.

Pasquali, L. (Org.). (1999). *Instrumentos psicológicos: Manual prático de elaboração*. Brasília: LapPam / IBAPP.

Perfis de coluna:

Frigotto, G. (1998). A educação e formação técnico-profissional versus globalização excludente e o diserugo estrutural. Em LH Silva (Org.), *A escola cidadã no contexto da globalização* (pp. 218-238). Petrópolis: Vozes.

Grimm, LG, & Yarnold, PR (1995). Introdução às estatísticas multivariadas. Em LG Grimm & PR Yarnold (Orgs.), *Leitura e compreensão de estatística multivariada* (pp. 1-18). Washington: Associação Americana de Psicologia.

Artigos em revistas científicas:

Mello, SL (1992). Aulas populares, família e preconceito. *Psicologia USP*, 3,123-130. .

Andriola, WB & Cavalcante, LR (1999). Avaliação da avaliação infantil em alunos da pré-escola. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12, 419-428.

Artigo do periódico científico folheado pelo fascículo: proceder conforme acordado ou indicado acima, e incluir ou número de fascículo, entre parís, imediatamente após ou número de volume.

Artigo antigo e reeditado em data posterior:

Primeiro o ano da publicação original, seguido do ano da publicação consultada. Ex: Freud (1905/1996).

Nas referências:

Freud, S. (1996). Três ensaios sobre uma teoria da sexualidade (Edição Padrão Brasileira de Trabalhos Completos Psicológicos de Sigmund Freud, Vol. 7). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1905).

Piaget, J. (1973). Uma linguagem eo pensamento da criança (3ª ed., M. Campos, Trad.). Rio de Janeiro: Fundo de Cultura. (Originalmente publicado em 1956) .

Observação: no corpo do texto, a nota deve ser a seguinte: Piaget (1956/1973).

Teses ou dissertações não publicadas

Cusatis Neto, R. (2007). Construção e validação da escala de estressores ocupacionais Tese de doutorado não-publicado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 180pp.

Assistente Institucional:

Associação Americana de Psicologia. (2001). Publicação manual (5ª ed.). Washington: autor.

Citações secundárias:

Quando **absolutamente inevitável**, um texto contido em outra publicação consultada pode ser citado, sem que o original tenha sido consultado. Neste caso, a menção deve ser feita na seção de referência do trabalho consultado e no corpo do texto, indicar autores e datas dos dois textos, conforme o exemplo: "Piaget (1932, citado por Flavell, 1996)".

Material obtido da internet:

Associação de Moradores de Vila Real (2002). *Carta Aberta à Prefeitura Municipal*. De <http://www.amvr.atas/cartaaberta.html>. Retirado em 25 de agosto de 2004.

Precisamos vencer a dengue agora (s / d). De <http://www.ansp.campanhas/saude/docs/>. Retirado em 12 de junho de 2005.

Candiotto, C. (2007). *Verdade e diferencia os pensamentos de Michel Foucault*. *Kriterio*, 48 (115). De <http://www.scielo.br>. Retirado janeiro, 16, 2008, doi: 10.1590 / S0100-512X 2007000100012

Instituto Nacional de Câncer. (2003b). *Câncer no Brasil: dados dois registros da população*. De <http://www.inca.gov.br/regpop>. Retirado 22 de fevereiro de 2006.

VandenBos, G., Knapp, S. e Doe, J. (2001). *Papel dos elementos de referência na seleção de recursos pelos graduandos de psicologia*[Versão eletrônica]. *Journal of Bibliographic Research*, 5: 117-123. De <http://jbr.org/articles.html>. Retirado em 13 de outubro de 2001.

Condições de submissão

Como parte do processo de submissão, os autores devem verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados abaixo. As inscrições que não estiverem de acordo com os padrões serão devolvidas aos autores.

1. Certifico que a contribuição é original e relacionada à psicologia e / ou áreas afins;
2. Encontro-me o suficiente para que a contribuição submetida à do Conselho Editorial da Revista, pois de acordo com as regras para a publicação, serão submetidos a dois membros do Conselho Editorial ou consultores ad hoc para a avaliação cega e suficiente, no entanto, que Pequenas alterações ortográficas no texto podem ser feitas a critério do Conselho Editorial da revista, sem consultar os autores.
3. A contribuição apresentada consiste em uma carta assinada por todos os autores, escaneada e anexada ao campo 'documento suplementar' (verifique o conteúdo da carta nas diretrizes para autores).
4. Na contribuição apresentada, no caso de artigos resultantes de pesquisas envolvendo seres humanos e / ou referentes a intervenções (diagnósticas ou terapêuticas), consta cópia do parecer do Comitê de Ética da Instituição de origem ou outra credencial junto ao Conselho. Saúde Nacional, de acordo com o disposto na Resolução 196/96 do referido Conselho? Em textos contendo dados de casos clínicos, existem Termos de Consentimento Livre e Esclarecido?
5. A contribuição apresentada consiste, nesta ordem: título em português, resumo, palavras-chave, título em inglês, resumo, palavras-chave, título em espanhol, resumo e palavras-chave. Em um novo, o texto a ser avaliado. A contribuição apresentada consiste, nesta ordem: título em português, resumo, palavras-chave, título em inglês, resumo, palavras-chave, título em espanhol, resumo e palavras-chave? Em uma nova página, o texto a ser avaliado?

6. Na contribuição submetida, o título em português, com até 10 palavras em português e somente a primeira letra legendada (maiúscula)?
7. A contribuição submetida tem um título em inglês, com até 10 palavras e com apenas a primeira letra legendada (caixa alta)?
8. A contribuição tem um título em espanhol, com até 10 palavras e somente a primeira letra legendada (caixa alta)?
9. Na submissão submetida é um resumo em Português (mínimo de 700 caracteres com espaços e um máximo de 1.000 caracteres com espaços).
10. Na submissão apresentada há um resumo em inglês (mínimo de 700 caracteres com espaços e um máximo de 1.000 caracteres com espaços).
11. Na contribuição enviada, eu resumo em espanhol (mínimo de 700 caracteres com espaços de até 1000 caracteres com espaços)?
12. Na contribuição apresentada do texto das palavras-chave: de três a cinco, separadas por ponto-e-vírgula?
13. Na contribuição submetida eles consistem em palavras-chave em inglês: três a cinco, separados por ponto-e-vírgula?
14. Na submissão apresentada há palavras-chave em espanhol: de três a cinco, separadas por ponto-e-vírgula?
15. Na submissão submetida é a obrigatoriedade de preenchimento dos metadados de submissão em português, inglês e espanhol?
16. Na contribuição submetida é o texto, sem qualquer identificação de autoria, seja no cabeçalho, no corpo do texto, ou nas propriedades do documento, para avaliação pelos consultores?
17. A contribuição apresentada é estritamente de acordo com as regras de publicação exigidos pelos Arquivos Brasileiros de Psicologia, como indicado pelo autor, encontradas no O "Sobre" a revista?
18. Eu certificar que todos os autores do texto apresentado são registrados no sistema com seus respectivos dados biográficos.

Declaração do direito do autor

A aprovação dos textos implica em cessão imediata e sem comissões dos direitos de publicação na Revista Arquivos Brasileiros de Psicologia, que terá a exclusividade de publicá-los pela primeira vez. O autor continuará, no entanto, a interromper os direitos autorais de publicações subsequentes. No caso de nova publicação de artigos em outros veículos, recomenda-se mencionar a primeira publicação nos Arquivos Brasileiros de Psicologia.

Direitos de autor para artigos publicados nesta revista são do autor, com direitos de primeira publicação na revista. Em virtude de aparecer nesta revista de acesso público, os artigos são gratuitos, em aplicativos educacionais e não comerciais.

Reprodução parcial de outras publicações

Os manuscritos submetidos que contenham partes do texto extraído de outras publicações devem obedecer aos limites especificados para garantir a originalidade do trabalho submetido. Recomenda-se evitar a reprodução de figuras, tabelas e desenhos extraídos de outras publicações.

O manuscrito que contiver reprodução de uma ou mais figuras, tabelas e desenhos extraídos de outras publicações somente será encaminhado para análise se acompanhado de permissão escrita do detentor dos direitos autorais da obra original para a reprodução especificada nos Arquivos Brasileiros de Psicologia. A permissão deve ser endereçada ao autor do trabalho submetido. Em nenhuma circunstância, os Arquivos Brasileiros de Psicologia e os autores dos trabalhos publicados nesta Revista revisam os direitos obtidos.

ANEXO 4- ARTIGO CIENTÍFICO PUBLICADO

CRIME OF RAPE OF VULNERABLE: AN ANALYSIS OF POLICE REPORTS AND INVESTIGATIONS.¹²

A.L. L. dos S. M. Rodrigues -
UFPA¹³

arianemelo.adv@gmail.com

L. A. Garcia²

luje2504@gmail.com

M. F. H. Ramos³

maelyramos@hotmail.com

Romulo Carodo Martins⁴

romulo_cmartins00@hotmail.com

S. dos S. Almeida⁵

salmeidaufpa@gmail.com

Abstract

The present study has as objective to analyze police reports on crimes of rape of vulnerable, registered at police stations in the city of Belém – PA (Brazil), in order to evaluate the flux of conversion of police reports into investigations and the conversion of police investigations into court lawsuits, as well as identifying the demand of such crime. For such, the data used has been provided by the platforms of *Secretaria Pública Adjunta do Estado do Pará* (Assistant Public Secretary of State of Pará)(SIAQ/SISP) and the *Tribunal de Justiça do Estado do Pará* (Court of Justice of State of Pará), through the system of management of court lawsuits (LIBRA). The main focus was to demonstrate the number of

incidence of this offense type, and at the same time, to ascertain, inside an universe of police reports how many are, indeed, investigated by the police unities, in other words, how many police reports are converted in police investigation. The results indicated that the number of occurrences registered was decreasing during the period analyzed. A concentration of 67,10% of the police reports was found in only 11 neighborhoods of Belém, from the 32 (thirty two) that make up the capital of Pará. Besides that, it was concluded that 92% (ninety two) of the reports registered were converted into Police Investigations.

Keywords: Violence, Sexual Violence, Child and Teenager, Sexual Abuse.

1 INTRODUCTION

Violence can be described under different perspectives, however, the point of view from the World Health Organization is highlighted, because it is the most widely used and comprehensive used in different areas of knowledge, as it is also used to base the creation and implementation of public policies, which have as objective to decrease the criminality indexes (EASTMAN, 2002). For the World Health Organization, violence is described as:

The intentional use of physical force or power, real or through threatening, against the own person, another person, a group or community, that can result or has high probability of death, lesion, psychological damage, development troubles or privation (NUCCI, 2014, p. 12).

¹² Artigo publicado na Revista International Journal of Development Research, Junho, 2018.

¹³ Attending Master Degree in Public Security at *Instituto de Filosofia e Ciências Humanas* – IFCH/UFPA (Institute of Philosophy and Human Sciences).

² Attending Master Degree in Education at *Programa de Pós-Graduação em Educação* – PPGED/UFPA (Post Graduation Program in Education).

³ Professor PhD in *Pós-Graduação em Segurança Pública* (Post Graduation in Public Security) at *Instituto de Filosofia e Ciências Humanas* –

IFCH/UFPA (Institute of Philosophy and Human Sciences).

⁴ Attending Master Degree in Public Security at *Instituto de Filosofia e Ciências Humanas* – IFCH/UFPA (Institute of Philosophy and Human Sciences).

⁵ Professor PhD in *Pós-Graduação em Segurança Pública* (Post Graduation in Public Security) at *Instituto de Filosofia e Ciências Humanas* – IFCH/UFPA (Institute of Philosophy and Human Sciences).

Inside the multifaceted concept of violence, there are several types of manifestation of such phenomenon, through the use of force or power, with the aim of embarrassing, causing suffering or forcing someone to do something that affects his/her dignity, as in the case of sexual violence, which affects negatively the life of an individual (RIBEIRO et al., 2004).

Sexual violence, as well as physical and patrimonial violence, is also widely present in society, most frequently affecting women and children, from all ages (NUCCI, 2009), therefore it is of high importance to investigate said phenomenon in profound manner.

Changes occurred in Brazilian Law, in 2009, gave special attention to this type of violence, even innovating the nomenclature in the title of the special part of the *Código Penal Brasileiro* (Brazilian Penal Code), which before treated sexual crimes with the title denominated *DOS CRIMES CONTRA OS COSTUMES* (OF CRIMES AGAINST CUSTOMS), becoming, after legislative alteration, *DOS CRIMES CONTRA DIGNIDADE SEXUAL* (OF CRIMES AGAINST SEXUAL DIGNITY), this demonstrates the concern of the Brazilian law in offering due importance to sexual crimes, sheltering the human being dignity.

With the changes occurred in the penal code text in 2009, a new species of crime was created, a new penal type, denominated “Rape of Vulnerable”, established in the Article 217A from the *Código Penal Brasileiro* (Brazilian Penal Code)(CPB), and it is on this type of crime that the present study leans over. The Article 217A, from the CPB, therefore defines the Rape of Vulnerable:

Art.217-A To have carnal conjunction or to practice other libidinous act with underage of 14 (fourteen) years old:

Penalty-imprisonment, from 8 (eight) to 15 (fifteen) years.

§1st Incurs in the same penalty who practices the same actions described in the caput with someone, who, because of illness or mental disability, does not have the discernment for the practice of the act, or that, for any other reason, is not able to offer resistance.

The Article 217-A, in addition to creating a new modality of crime, amplified the concept of “vulnerability” beyond the age criterion, which was used in the former legislation, namely:

In such manner, vulnerable, for the objectives of this dispositive, are, in any hypothesis, the “people under fourteen years old”, or those that, independently of age, are found in the condition of illness or mental disability, without the necessary discernment for the practice of libidinous act”, or yet those, at any age, who are in situation of “inability to offer resistance” (GENTIL, MARCÃO, 2015).

It is possible to infer that the concept of vulnerable has been expanded in order to achieve people that independently of age were in situation of illness or mental disability at such degree of not having conditions, in the moment of the violence, to offer resistance to the attempts of offense to their sexual dignity (ESTEFAN, 2009).

Another innovation brought by the penal dispositive of rape of vulnerable was the unification of the once known crimes of indecent assault and rape in a single crime, ending the obligatoriness of the occurrence of carnal conjunction to configure the rape crime. With the new legislation, the simple existence of libidinous acts (corporal touching, lascivious kissing, etc.), the victim being female or male, configures the crime of rape (PAMPLONA, 2015).

In the face of the occurrence of a criminal act, whatever it is, there is a legal procedure in order to investigate and transform it into a lawsuit. The criminal events become known to the State through a report, which is normally formalized inside the police stations through the Police Report. After the register of the police report, the State, through the Judiciary Police, investigates the report, and posteriorly, there existing indications of the existence of the crime and its authorship, the authority responsible will transform it into proper police procedure, which in this case is the Police Investigation, so that it is posteriorly forwarded to Justice, where it will be examined through a Process, with the preservation of every legal guarantee for both parts involved in the possible crime (LIMA, 2015).

For Garcia (2007) the Police Report can be described as the documentation or register of penal infraction news, being verbal, in proper book or report card. About the concept of Police Investigation, main procedure used to investigate crimes in the Brazilian legislation, Lima (2015) refers to it as:

Inquisitorial and preparatory administrative procedure, presided over by the police authority, the Police Investigation consists of a group of diligences performed by the investigative police with the objective of identification of proof sources and the acquirement of elements of information about the authorship and the materiality of the penal infraction, in order to make possible for the titular of penal action to go to court (LIMA, 2015, p. 109).

This way, this study had as objective to investigate the flux of conversion of police reports into police investigations and the conversions of the latter into court lawsuits of crimes of rape of vulnerable in the years 2014 to 2016. It was also aimed to identify which is the demand of said crime inside the Police Stations of Belém, during the same period.

2. MATERIALS AND METHODS.

2.1 Nature of the study

The nature of the present research is Documental, for its main objective is to extract information and perform crossings between the documents analyzed (SILVA, ALMEIDA, GUINDANE, 2009). The approach will be quantitative, which according to Lima (2008), is the one when the study is reasoned in the search for the relation of variables, trying to identify if certain correlation exists, using for such, specific mechanisms, such as statistical procedures and other.

2.2 Sources

The documents used were the police reports of rape of vulnerable, registered police investigations in the police stations of Belém (other districts excluded) between the years of 2014, 2015 and 2016 and the court lawsuits, which were processing in Justice, in the same period.

2.3 Context of the research

The research took place in the city of Belém, State of Pará, taking in consideration all the 32 (thirty two) existent neighborhoods, excepting the Districts. According to Pamplona (2015), in 2004, the State of Pará Government released the *Programa Por Uma Cultura de Paz* – PROPAZ (Program for a Culture of Peace), which aims to establish together with several partners from society, being them governmental and non-governmental, public policies aimed at the children, teenagers and young people well-being, guaranteeing their rights, the struggle and prevention of sexual violence, and spreading a culture of peace. However, even with such objectives and the restructuring that the program passed sue to change of government, it was not able to fight the growth of rape crime index in the State of Pará.

2.4 Data collection

The data on the quantity of police reports on Rape of Vulnerable were obtained with the *Secretaria Adjunta de Inteligência e Análise Criminal* – SIAC (Assistant Secretary of Intelligence and Criminal Analysis), through the *Sistema Integrado de Segurança Pública*– SISP (Integrated System of Public Security) (both in Belém-Pará/Brazil) and the data on the quantity of Court Lawsuits, in other words, those police investigations, which were forwarded by the police authority to justice, was obtained through the LIBRA, system of management of court lawsuits of the *Tribunal de Justiça do Estado do Pará* (Court of Justice of State of Pará).

The universe of the research brings the registers of police reports on rape of vulnerable with the

discreet quantitative variable, once that police reports and investigations and criminal lawsuit are variables that can only be presented in the form of integer numeric values.

2.5 Data analysis

The data analysis was performed through descriptive statistic. The data were interpreted from the construction of tables and graphics generated through the compilation and crossing of information obtained in the two sources consulted, aiming to identify measures of central tendency such as mode, simple frequency, percentage and arithmetic mean to demonstrate the level of conversion of police reports into Police Investigations.

About mode, specifically, it is a measure of central tendency, which shows values of a variable in a series, for having a higher simple frequency in relation to the values of a variable, they are put in evidence (COSTA, 2011).

In this work, mode will be used to evaluate, in the stratified universe by neighborhoods, the number of registers of reports of rape of vulnerable distributed in several neighborhoods in Belém, aiming to demonstrate which neighborhood presents the highest incidence of crime of rape of vulnerable.

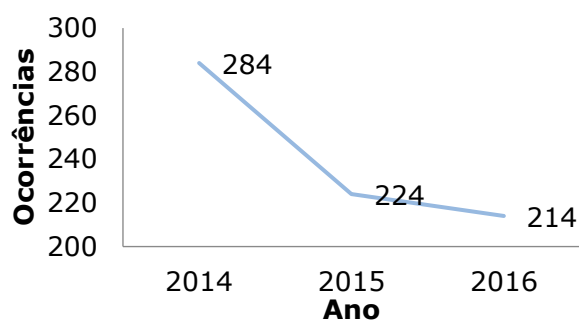
3 RESULTS AND DISCUSSION

3.1 Demand of Crime of Rape of Vulnerable – Belém – Pará/Brazil

From the data selection together with the responsible bodies, graphics and tables were built to demonstrate the evolution of the quantity of registers of reports in the City of Belém between the years of 2014 and 2016, variation of indexes in the respective years, the distribution of occurrences by neighborhoods and the percentage of conversion of police reports into Police Investigations.

In Figure 01 it was observed that in the evolution of the quantity of occurrences in the years 2014, 2015 and 2016, there is a tendency of decrease of registers, mainly between the years 2014 and 2015, when a more evident decrease was identified (from 284 to 224), and less evident from 2015 to 2016, decreasing slightly to 214 registers.

Figure 01: Evolution of Quantity of Registers of Police Reports between the years 2014 to 2016.



Source: Data from SISP and LIBRA. MARCH/2017.

After that, it will be shown the variation of the index of register of occurrences in the years researched (Table 01). In Table 01 it was verified that in the interval studied, there has been a decrease of registers of police reports in the triennium, being more evident in the interval between the years 2014 and 2015, achieving a 21,12% reduction in the totality of registers in 2015 in relation to the quantity of registers in 2014, a tendency of decrease that persisted from 2015 to 2016, achieving a rate of 4,4% of reduction of the number of registers in 2016 in relation to the total of registers in 2015. It was also analyzed the quantity of registers of report distributed by neighborhoods (Figure 02).

Table 01 – Index variation of Reduction of Registers of police reports between the years 2014 to 2015 and 2015 to 2016.

Year	Reduction of Registers of P.R
2014 -- 2015	21,1%
2015 -- 2016	4,4%

Source: Data from SISP and LIBRA. MARCH/2017.

Based on the data provided by the *Secretaria de Segurança Pública* (Secretary of Public Security), in the period studied, there were registered 722 (seven hundred and twenty two) occurrences of crime of rape of vulnerable, distributed in 32 (thirty two) neighborhoods of the city of Belém. From these data, it was possible to observe that only 34,38% of the neighborhoods (11 neighborhoods) concentrated 67,17% of this type of crime, accumulating a total of 485 (four hundred and eighty five) registers.

Figure 02, as it follows, identifies the 11 (eleven) neighborhoods with more registers in the period studied were: Guamá with 90 occurrences; Pedreira with 50 occurrences; Terra Firme with 50 occurrences; Marambaia with 42 occurrences; Marco with 42 occurrences; Jurunas with 42 occurrences; Coqueiro with 36 occurrences; Bengui with 34 occurrences; Cabanagem with 34 occurrences; Parque Verde with 34 occurrences and Condor with 30 occurrences. Totalizing 485 occurrences of rape of vulnerable.

The neighborhood of Guamá alone encompassed 12,4% of the total of occurrences of Rape of Vulnerable, considering this neighborhood of highest incidence between the 32 neighborhoods analyzed in the city of Belém, clearly being constituted in the mode of the universe of registers of Police Reports registered in the city of Belém in the period researched.

The results found referring to the place of occurrence of the crime went towards to what Pamplona (2015) concluded in his work, when affirming that the sexual violence is found in the class of low income, for the neighborhoods mentioned with higher concentration of the crime are considered peripheral neighborhoods in the city of Belém.

Figure 02 - Quantity of Registers of Police Reports for crime of rape of vulnerable, by neighborhoods, registered in Belém without the Districts between the years of 2014 to 2016.

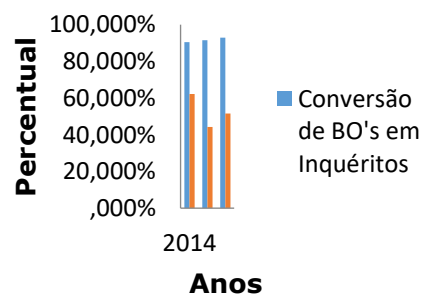
Source: Data from SISP and LIBRA. MARCH/2017.

From Figure 03, it is possible to notice a total of 722 occurrences of rape of vulnerable in the period of 2014 to 2016, from which 662 were registered/converted into police investigations, in other words, a conversion of 91,6% of police reports into police investigation, which denotes, without questions, a high rate of conversion.

In 2014, 284 police reports were registered and from this quantity, 257 became police investigations, configuring, therefore, a conversion of 90,5%. In the year 2015, the quantity dropped to 206 reports registered, generating a conversion of 91,9%. In 2016, the quantity of registers slightly increased to 214 reports, from which 199 became Investigations. Thus, it is understood that the conversion has little variance, remaining in a high landing around 91%.

3.2 Evolution of police reports

Figure 03 – Percentage of conversion of Police Reports into Police Investigations



Source: Data from SISP and LIBRA. MARCH/2017.

Finally, for the rate of conversion of Police Investigations into Court Lawsuits, there are presented more modest quantities in relation to the rate of reports that became Investigations, varying in an interval of 62,2% to 51,5%.

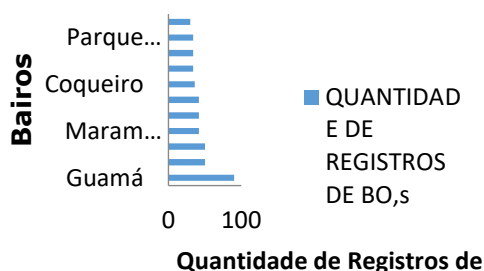
4 FINAL CONSIDERATIONS

Violence against vulnerable and, more specifically, the rape crime is a phenomenon that deserves political, social, academic attention, among others. This subject is considered of great social relevance, for this variable as object of study leads to the academic debate of indexes, which might characterize the evolution of such phenomenon, those indexes for their turn might contribute to think about possible programs of prevention or even the care for victims and their families.

In analyzing police reports of crimes of rape of vulnerable, registered in the police stations of Belém – Pará (Brazil), it has been possible to build a brief evaluation on the flux of conversion of police reports into police investigation and the conversion of police investigations into court lawsuits, as well as identifying the demand of this crime.

It has been noted that the number of registers of occurrences on case of rape of vulnerable in the context investigated has decreased in the period studied, as for the rate of conversion of police reports into police investigations, it has been observed that it presented a high and increasing landing, with mean around 91%, however, with the low variation between 90% to 92%. This fact, which is surprising given the elevated rate of conversion, leads to an understanding that the models of police reports have little information codified in order to facilitate their processing, which normally make hard the Judiciary Police to obtain necessary information for the establishment of police investigations, taking many reports to be possibly filed in the police stations before becoming proper Investigations.

A factor that could help to explain this high rate of conversion is the fact that not necessarily the Police Investigations are not established in the same year in which the crime occurrence at study was registered, in other words, there is a possibility of facts



registered in previous years to the studied period, being converted into investigation procedures only in the triennium object of this research. Therefore, for example, a police report registered in 2013, might have become Police Investigation only in 2016, for the data provided by the Judiciary do not allow identifying the exact date of establishment.

On the other hand, in what concerns the rate of conversion of Police Investigations into Court Lawsuits, the values have a drop during the period

studied, varying between 51,51% and 62,25%, achieving a mean a lot lower than the conversion of Police Reports into Investigations, around 56,88%.

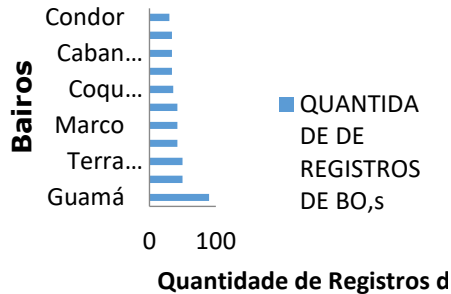
About the distribution of the Frequency of Police Reports Registers in the city of Belém by neighborhood, it has been noted that Guamá neighborhood is the geographic region with higher incidence of Rape of Vulnerable with 12,46% of the Registers, this could be explained, in part, by the sociodemographic context of the area, which is characterized as an environment propitious to the constitution of vulnerability situation.

This article has some limitations such as the choice of the period, which was limited to the study of 2 years only. It is suggested for future researches to expand this temporal limit to make possible a more clear sizing of the evolution of the phenomenon in the timeline. It is also suggested the performance of field researches in order to collect information with individuals involved in the context presented.

REFERENCES

- CANO, Ignácio. Registros Criminais da Polícia no Rio de Janeiro: Problemas de Confiabilidade e Validade, In: Cerqueira, D. Lemgruber, J. e Musumeci, L (orgs.). **Fórum de Debates – Criminalidade, Violência e Segurança Pública: Uma Discussão sobre as Bases de Dados e Questões Metodológicas**. 1. Ed. Rio de Janeiro: IPEA/Ce SECUCAM, 2000, p.111-121.
- COSTA, G.G. de O. **Curso de Estatística básica (Teoria e Prática)**. 1. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- CRISTOVÃO, Jackson; ALMEIDA, Domingos; GUINDANI, Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, n I, Jul. 2009.
- EASTMAN, A. C. Relatório mundial sobre a violência e a saúde da OMS: uma resposta ao desafio da violência. **Revista da saúde**. ano 3, n. 3. dez, 2002. p. 12.
- FONSECA, Regina C. V. **Metodologia do trabalho científico**. Curitiba: IESD, 2012.
- GARCIA, Ismar Estulano. **Procedimento Policial: Inquérito e Termo circunstanciado**. 11. Ed. São Paulo: Ab, 2007.
- LIMA, Renato Brasileiro de. **Manual de Processo Penal**. 3. ed. Salvador: Jus Podivm, 2015.
- LIMA, Manolita C. **Monografia**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- MARCÃO, Renato. GENTIL, Plínio. **Crimes contra a dignidade sexual: comentários ao Título VI do Código Penal**. 2. Ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- NUCCI, Guilherme de Souza. (2014). **Crimes Contra a Dignidade Sexual**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forence, 2014.
- PAMPLONA, Alberto César Beltrão. **Caracterização Da Vítima E Do Agressor Na Prática De Violência Sexual Em Crianças E Adolescentes: o caso do Pará**. 100 f. Dissertação de Mestrado em Segurança Pública pela Universidade Federal do Pará. Instituto de

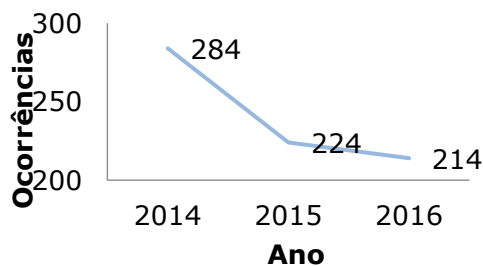
Filosofia e Sociologia de pós-Graduação em Segurança Pública, Belém, 2015. Disponível em: <http://www.ppgsp.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/2012/DISSERTA>. Acesso em 29 de março de



2017.

ATTACHMENTS

Figure 01: Evolution of Quantity of Registers of Police Reports between the years 2014 to 2016



Source: Data from SISP and LIBRA. MARCH/2017.

Table 01 – Index variation of Reduction of Registers of police reports between the years 2014 to 2015 and 2015 to 2016.

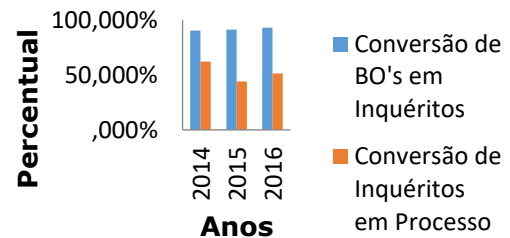
Year	Reduction of Registers of P.R
2014 -- 2015	21,1%
2015 -- 2016	4,4%

Source: Data from SISP and LIBRA. MARCH/2017.

Figure 02 - Quantity of Registers of Police Reports for crime of rape of vulnerable, by neighborhoods, registered in Belém without the Districts between the years of 2014 to 2016.

Source: Data from SISP and LIBRA. MARCH/2017.

Figure 03 – Percentage of conversion of Police Reports into Police Investigations



Source: Data from SISP and LIBRA. MARCH/2017.

ANEXO 5 - RESOLUÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SEGURANÇA PÚBLICA – UFPA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SEGURANÇA PÚBLICA
RESOLUÇÃO N.º 4.091, DE 27/01/2011-CONSEPE**

RESOLUÇÃO N.º 001/2016- PPGSP de 29 de Janeiro de 2016

O COORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SEGURANÇA PÚBLICA, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Pará, no uso legal de suas atribuições e tendo em vista a Ata de Reunião do PPGSP do dia 29 de Janeiro de 2016,

Resolve:

Que o modelo de dissertação a ser apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, com requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Segurança Pública, deve ser conforme os seguintes itens:

MODELO DA DISSERTAÇÃO

Este texto visa apresentar o modelo da Dissertação do Programa de Pós-graduação em Segurança Pública, tendo como objetivo atender as necessidades do Curso de Mestrado em Segurança Pública, Modalidade Profissional do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Pará, no que se refere à normalização das dissertações. Trata-se, portanto, de um documento que se propõe a subsidiar alunos, orientadores e membros de Bancas Avaliadoras, na busca de uma unidade dos trabalhos a serem desenvolvidos e apresentados.

COMPOSIÇÃO E ESTRUTURAÇÃO GRÁFICA

1. DA COMPOSIÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A Dissertação do Curso de Mestrado em Segurança Pública, em sua composição, é dividida em três partes: parte pré-textual ou parte preliminar, parte textual ou corpo do trabalho e parte pós-textual.

1.1. A parte pré-textual ou parte preliminar é composta de:

- | | |
|--|--|
| <i>i)</i> Capa; | <i>v)</i> Agradecimentos (opcional); |
| <i>ii)</i> Folha de rosto (anverso) contendo no verso a Ficha Catalográfica; | <i>vi)</i> Epígrafe (opcional); |
| <i>iii)</i> Folha de aprovação; | <i>vii)</i> Resumo na língua Portuguesa; |
| <i>iv)</i> Dedicatória (opcional); | <i>viii)</i> Resumo na língua estrangeira (Inglês) – Abstract; |

- ix)* Lista de ilustrações (desenhos, esquemas, fluxogramas, fotografias, gráficos, mapas, organogramas, plantas e outros), se houver;
- x)* Lista de tabelas se houver;

RESOLUÇÃO Nº 001/2016- PPGSP de 29 de Janeiro de 2016

xi) Lista de abreviaturas e siglas, se houver;

xii) Lista de símbolos, se houver; e

xiii) Sumário.

1.2. A parte textual ou corpo do trabalho é constituído por três capítulos, sendo que:

1.2.1. No **Capítulo 1**, denominado de Considerações Gerais, aborda-se a introdução, justificativa e importância da pesquisa, problema de pesquisa, objetivos geral e específicos, hipótese, método (quando aplicável) e revisão de literatura/estado da arte.

1.2.2. O **Capítulo 2** deve conter no **mínimo um Artigo Científico**.

Observações:

i) Todos os Artigos apresentados no Capítulo 2 devem respeitar as normas de submissão da revista, com no mínimo qualis B2, que foi ou será submetido o referido Artigo;

ii) As normas da revista, com no mínimo qualis B2, que foi ou será submetido cada Artigo devem constar do Anexo da dissertação;

iii) A autoria do(s) artigo(s) deve ser composta do aluno e seu corpo de orientação (orientador(a) e coorientador(a));

iv) O(s) artigo(s) devem vir na íntegra, como na revista, inclusive com as referências bibliográficas e seus anexos.

v) Textos apresentados nos Capítulos 1 e 3, devem ser evitados no Capítulo 2 e vice-versa.

1.2.3 O **Capítulo 3** deve conter as Conclusões do trabalho de pesquisa. Abordando os resultados de todos os artigos, conforme hipótese e objetivos geral e específicos da dissertação.

1.3 A parte pós-textual é constituída de:

i) Bibliografia do Capítulo 1;

ii) Apêndices

Observação: nos apêndices deve-se incluir os demais resultados e/ou publicações que não se enquadrem no Capítulo 2;

iii) Anexos.

2. DA PARTE PRÉ-TEXTUAL OU PARTE PRELIMINAR

2.1. Capa: considerada a proteção externa do trabalho deve conter:

i) nome da instituição à qual a Dissertação está sendo apresentada, em letras maiúsculas em negrito e centralizado, na fonte Times New Roman, 12;

- ii)* nome do instituto à qual a Dissertação está sendo apresentada, em letras maiúsculas em negrito e centralizado, na fonte Times New Roman, 12;
- iii)* nome do programa à qual a Dissertação está sendo apresentada, em letras maiúsculas em negrito e centralizado, na fonte Times New Roman, 12;
- iv)* título e subtítulo da Dissertação (se houver), com letras maiúsculas nas palavras principais em negrito e centralizado, na fonte Times New Roman, 14;
- v)* nome do(a) discente, com letras maiúsculas iniciando os nomes e sobrenomes em negrito e centralizado, na fonte Times New Roman, 14;
- vi)* local (cidade e sigla do Estado); com letras maiúsculas iniciando o nome da cidade e as duas letras maiúsculas da sigla do estado, centralizado, na fonte Times New Roman, 12;
- vii)* ano da aprovação da Dissertação, centralizado, na fonte Times New Roman, 12.

Sendo que na margem superior, deve-se ter a logomarca da UFPA e logo abaixo o nome da instituição, seguido em espaço simples o nome do instituto e o nome do programa. No centro da capa escreve-se, com letras maiúsculas nas palavras principais em negrito e centralizado, na fonte Times New Roman, 14; o subtítulo, quando houver, é separado do título por dois pontos (:); logo abaixo, o nome do(a) com letras maiúsculas iniciando os nomes e sobrenomes em negrito e centralizado, na fonte Times New Roman, 14. E finalmente, na margem coloca-se: local (cidade e sigla do Estado), com letras maiúsculas iniciando o nome da cidade e as duas letras maiúsculas da sigla do estado em negrito e centralizado, na fonte Times New Roman, 12, em seguida o ano de aprovação da Dissertação. Por exemplo,



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SEGURANÇA PÚBLICA
RESOLUÇÃO N.º 4.091, DE 27/01/2011-CONSEPE**

RESOLUÇÃO N.º 001/2016- PPGSP de 29 de Janeiro de 2016

Caracterização do Crime de Roubo em Belém

Lucidéa Santos Cavalcante

Belém-PA

2015

2.2. Folha de rosto (anverso)

Na folha de rosto, também chamada de página de rosto, deve conter a identificação da Dissertação, nesta ordem:

i) nome completo do(a) discente, com letras maiúsculas iniciando os nomes e sobrenomes em negrito e centralizado, na fonte Times New Roman, 14;

ii) título e subtítulo da Dissertação (se houver), com letras maiúsculas nas palavras principais em negrito e centralizado, na fonte Times New Roman, 14; o subtítulo, quando houver, é separado do título por dois pontos (:);

iii) texto recuado a direita, na régua do Word, 7 cm, na fonte Times New Roman, 12; explicando o tipo e finalidade do trabalho (ver exemplo).

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Segurança Pública.

iv) à margem esquerda deve vir a indicação da área de concentração e linha de pesquisa, com letras maiúsculas iniciando os nomes, na fonte Times New Roman, 12;

v) o nome do orientador e do coorientador (se houver) com suas respectivas titulações, com letras maiúsculas iniciando os nomes e sobrenomes e títulos, na fonte Times New Roman, 12;

vi) local (cidade e sigla do Estado); com letras maiúsculas iniciando o nome da cidade e as duas letras maiúsculas da sigla do estado, centralizado, na fonte Times New Roman, 12;

vii) ano da aprovação da Dissertação, centralizado, na fonte Times New Roman, 12. Por exemplo,



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SEGURANÇA PÚBLICA
RESOLUÇÃO N.º 4.091, DE 27/01/2011-CONSEPE**

RESOLUÇÃO N.º 001/2016- PPGSP de 29 de Janeiro de 2016

Lucidéa Santos Cavalcante

Caracterização do Crime de Roubo em Belém

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Segurança Pública.

Área de Concentração: Segurança Pública.

Linha de Pesquisa: Conflitos, Criminalidade e Tecnologia da Informação.

Orientadora: Profa. Silvia dos Santos de Almeida, *Dra.*

Coorientadora: Profa. Adrilayne dos Reis Araújo, *Msc.*

Belém-PA

2015

2.3. Ficha Catalográfica (verso da folha de rosto)

Já no verso da folha de rosto deve ser colocada a Ficha Catalográfica contida num retângulo de aproximadamente 12,5 x 7,5 cm, impressa abaixo da metade inferior da página trazendo as informações fundamentais da Dissertação. É importante que para elaboração da Ficha Catalográfica deva ser orientada por um(a) Bibliotecário(a).

2.4. Folha de aprovação

A folha de aprovação deve conter:

i) título e subtítulo da Dissertação (se houver), com letras maiúsculas nas palavras principais em negrito centralizado, na fonte Times New Roman, 14; o subtítulo, quando houver, é separado do título por dois pontos (:);

ii) nome completo do(a) discente, com letras maiúsculas iniciando os nomes e sobrenomes em negrito centralizado, na fonte Times New Roman, 14;

iii) tipo trabalho e finalidade, nome do programa, instituto e intuição, na fonte Times New Roman, 12;
iv) local (Cidade e sigla do Estado) e data de aprovação (dia, mês e ano) colocada após a aprovação da Dissertação;

v) nome completo do coordenador e titulação em itálico, cargo, na fonte Times New Roman, 12;

vi) nomes completos dos membros da Banca Examinadora, bem como a titulação em itálico dos mesmos e nome da Instituição de Ensino Superior a qual estão respectivamente vinculados e espaços destinados para as assinaturas dos membros da Banca Examinadora, após a aprovação, na fonte Times New Roman, 12. Deve-se iniciar pelo orientador e coorientador (quando houver), seguido dos demais membros por ordem alfabética.

A seguir um exemplo de folha de aprovação é apresentado.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SEGURANÇA PÚBLICA
RESOLUÇÃO N.º 4.091, DE 27/01/2011-CONSEPE

RESOLUÇÃO N.º 001/2016- PPGSP de 29 de Janeiro de 2016

Caracterização do Crime de Roubo em Belém

Lucidéa Santos Cavalcante

Esta Dissertação foi julgada e aprovada, para a obtenção do grau de Mestre em Segurança Pública, no Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Pará.

Belém, 05 de Outubro de 2016.

Prof. Edson Marcos Leal Soares Ramos, Dr. (Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública)

Banca Examinadora

Profa. Dra. Silvia dos Santos de Almeida Universidade Federal do Pará Orientadora	Prof. ^a . Msc. ^a . Adrilayne dos Reis Araújo Universidade Federal do Pará Coorientadora
Prof. Dr. Alisson Gomes Monteiro PM/CEFAP Avaliador Externo	Prof. ^a . Dr. ^a . Ana Patrícia de Oliveira Fernandez Universidade Federal do Pará Avaliador Externo
Prof. Dr. Edson Marcos Leal Soares Ramos Universidade Federal do Pará Avaliador Interno	Prof. Dr. Clay Anderson Nunes Chagas Universidade Federal do Pará Avaliador Interno

2.5. Dedicatória

É a folha na qual o autor homenageia ou dedica sua Dissertação a alguém, no final da folha, na fonte Times New Roman, 12, espaçamento 1,5.

2.6. Agradecimentos

A folha na qual autor agradece, sucintamente, as pessoas e instituições que, de alguma forma, colaboraram para a realização da Dissertação, na fonte Times New Roman, 12, espaçamento 1,5.

2.7. Epígrafe

É a folha na qual o autor cita um pensamento, seguido da indicação da autoria, **relacionado à intenção ou ao assunto trabalho**. Podem ocorrer epígrafes no início de cada capítulo ou no início das partes principais da Dissertação, na fonte Times New Roman, 12, espaçamento 1,5.

2.8. Resumo

No início, em um parágrafo à parte, especificar a **referência bibliográfica completa da Dissertação**, espaço simples; fonte: Times New Roman; tamanho da letra: 12, por exemplo:

CAVALCANTE, Lucidéa Santos. Caracterização do Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Segurança Brasil, 2015. Crime de Roubo em Belém. 2015. 95f. Pública), PPGSP, UFPA, Belém, Pará,

O resumo é redigido em um único parágrafo, sem recuo, isto é, junto à margem esquerda, espaço simples; fonte: Times New Roman; tamanho da letra: 12, oscilando em média entre 150 a 500 palavras. No resumo da Dissertação devem estar especificados os pontos principais do trabalho:

- i) importância do objeto do trabalho;
- ii) objetivo do trabalho;
- iii) procedimentos metodológicos;
- iv) principal resultado;
- v) conclusões, sem, entretanto antecipar o epílogo da questão.

Logo abaixo do resumo em outro parágrafo à parte as palavras-chave do estudo separadas entre si por ponto e vírgula. O parágrafo também é finalizado por ponto (.).

Deve ser observado nas palavras-chave que:

- i) todas as palavras-chave devem estar contidas no texto do resumo;
- ii) as palavras-chave não devem ser palavras que aparecem no título do trabalho.

2.9. Abstract

Página contendo na língua inglesa todos os elementos do Resumo.

2.10. Listas

As listas constituem as relações dos elementos ilustrativos ou explicativos inseridos no corpo da Dissertação. As listas só são especificadas quando tais elementos são em número suficiente para justificar sua organização, de preferência a partir de, no mínimo, quatro elementos. Dependendo do estudo podem ser incluídas as seguintes listas:

2.10.1. Listas de Ilustrações: relação sequencial do título de cada uma das ilustrações (desenhos, gravuras, fluxogramas, fotografias, gráficos, mapas, organogramas, plantas, etc.), de acordo com a ordem em que aparece no corpo do trabalho acompanhado do respectivo número da página, espaço simples; fonte: Times New Roman; tamanho da letra: 12. Se necessário, deve ser elaborado lista própria para cada tipo de ilustração.

Para a elaboração da lista de ilustrações deve-se levar em consideração: cada capítulo, cada artigo, apêndice e anexo, por exemplo:

LISTA DE FIGURAS

Capítulo 1

- | | |
|---|----|
| Figura 1 – Quantidade de Registros de Ocorrências de Roubo a Transeunte no Município de Belém, nos anos de 2011 a 2013, por Faixa de Hora | 21 |
| Figura 2 – Quantidade de Registros de Ocorrências de Roubo a Transeunte no Município de Belém, nos anos de 2011 a 2013, por Dia da Semana | 21 |

Capítulo 2 - Artigo 1

- | | |
|---|----|
| Figura 1 – Quantidade de Registros de Ocorrências de Roubo a Transeunte no Município de Belém, nos anos de 2011 a 2013, por Bairro de Ocorrência do Fato (os dez maiores) | 77 |
| Figura 2 – Percentual das Vítimas de Roubo a Transeunte no Município de Belém no período de 2011 a 2013, por sexo | 78 |

Capítulo 2 - Artigo 2

- | | |
|---|----|
| Figura 1 – Percentual das Vítimas de Roubo a Transeunte no Município de Belém no período de 2011 a 2013, por Estado Civil | 77 |
|---|----|

Apêndice

- | | |
|--|----|
| Figura 1 – Percentual das Vítimas de Roubo a Transeunte no Município de Belém no período | 78 |
|--|----|

de 2011 a 2013, por Profissão

Anexo

Figura 1 – Percentual das Vítimas de Roubo a Transeunte no Município de Belém no período de 2011 a 2013, dos dez Bairros de Residência das Vítimas **81**

2.10.2. Lista de Tabelas: relação sequencial do título das tabelas com a indicação das respectivas páginas e na mesma ordem onde estão localizadas no corpo da Dissertação, espaço simples; fonte: Times New Roman; tamanho da letra: 12.

Para a elaboração da lista de tabelas deve-se levar em consideração: cada capítulo, cada artigo, apêndice e anexo, por exemplo:

LISTA DE TABELAS

Capítulo 1

Tabela 1 – Quantidade e Percentual de Registros de Ocorrências de Roubo a Transeunte no Município de Belém, nos anos de 2011 a 2013 **37**

Tabela 2 – Variação Percentual dos Registros de Roubo a Transeunte no Município de Belém, nos anos de 2010 a 2013 **37**

Capítulo 2 - Artigo 1

Tabela 1 – Quantidade de Registros de Ocorrências de Roubo a Transeunte no Município de Belém, nos anos de 2011 a 2013, por mês do Fato **38**

Tabela 2 – Quantidade de Registros de Ocorrências de Roubo a Transeunte no Município de Belém, nos anos de 2011 a 2013, por meio Empregado **40**

Capítulo 2 - Artigo 2

Tabela 1 – Percentual de Roubo a Transeunte no Município de Belém, nos anos de 2011 a 2013 **42**

Tabela 2 – Percentual de Roubo a Transeunte no Município de Belém, nos anos de 2011 a 2013, por Número de autores **43**

Apêndice

Tabela 1 – Percentual de Roubo a Transeunte no Município de Belém, nos anos de 2011 a 2013, por meio de Locomoção **43**

Tabela 2 – Percentual por Faixa Etária das Vítimas de Roubo a Transeunte no Município de Belém, nos anos de 2011 a 2013 **78**

Anexo

Tabela 1 – Percentual do Grau de Escolaridade das Vítimas de Roubo a Transeunte no Município de Belém, no período de 2011 a 2013

79

2.10.3. Listas de abreviaturas e Siglas: relação alfabética das abreviaturas (representação determinada palavra por meio de sílabas ou letras) e das siglas (representação de um título por meio da reunião das letras iniciais de suas palavras) seguida das palavras correspondentes grafadas por extenso; espaço 1,5 cm; fonte: Times New Roman; tamanho da letra: 12.

2.10.4. Lista de Símbolos: relação sequencial de cada um dos símbolos (sinal que substitui o nome de uma coisa ou ação), elaborado de acordo com a ordem em que aparece na Dissertação, com o devido significado, espaço 1,5 cm; fonte: Times New Roman; tamanho da letra: 12.

2.11. Sumário

O Sumário constitui a indicação do conteúdo da Dissertação, relacionando sequencialmente os títulos das principais seções, com indicação de suas respectivas páginas iniciais. Esta relação deve ser a reprodução exata dos títulos apresentados no estudo.

Inicia-se a página com o título SUMÁRIO centralizado na margem superior da página. Com início na margem esquerda, aparecem os nomes das listas, quando utilizadas no trabalho, seguidas dos números das páginas em que se encontram no corpo da Dissertação, espaço simples; fonte: Times New Roman; tamanho da letra: 12.

Os demais elementos pré-textuais não são indicados no Sumário. Depois das listas, especificam-se os títulos das principais seções da Dissertação (se numerados, utilizar algarismos arábicos, conforme ABNT NBR 6024:2003). Indicam-se, apenas, os números das páginas que iniciam as seções.

As referências e, quando houver, o glossário, os apêndices e/ou anexos são indicados posteriormente.

A distância entre os títulos e os números das páginas é preenchida por pontos.

SUMÁRIO

Capítulo 1 – Considerações Gerais	13
1.1 INTRODUÇÃO	13
1.2 JUSTIFICATIVA E IMPORTÂNCIA DA PESQUISA	14
1.3 PROBLEMA DE PESQUISA	16
1.4 OBJETIVOS	16
1.4.1 Objetivo Geral	16
1.4.2 Objetivos Específicos	16
1.5 HIPÓTESE	16
1.6 REVISÃO DA LITERATURA	17
1.7 METODOLOGIA	23
Capítulo 2 - Artigos Científicos	25
2.1 Artigo Científico 1	25
1. INTRODUÇÃO	25

2. BREVE ANÁLISE TEÓRICA DO MODUS OPERANDI	29
3. MATERIAL E MÉTODOS	35
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	36
4.1A partir dos Registros	36
4.2 A partir das Entrevistas	43
5. CONCLUSÃO	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
2.2 Artigo Científico 2	50
1. INTRODUÇÃO	51
2. A CONTRIBUIÇÃO DAS TEORIAS NA COMPREENSÃO E PERCEPÇÃO DO MODUS OPERANDI DO CRIME DE ROUBO	53
3. MATERIAL E MÉTODOS	56
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	57
5. CONCLUSÃO	65
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
2.3 Artigo Científico 3	70
1. INTRODUÇÃO	71
2. BREVES COMENTÁRIOS QUE CONTRIBUEM NA COMPREENSÃO DA VITIMIZAÇÃO	76
3. MATERIAL E MÉTODOS	77
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	81
5. CONCLUSÃO	83
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
Capítulo 3 – Considerações Finais e Recomendações para Trabalhos Futuros	85
3.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
3.2 RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
APÊNDICES	89
APÊNDICE A	90
APÊNDICE B	91
ANEXOS	93
ANEXO 1	94
ANEXO 2	95

Observação: A parte pré-textual deve ser numerada em algarismos romanos minúsculos, sem exibir numeração na primeira página (capa). A numeração deve ser colocada no canto superior direito.

3. DA PARTE TEXTUAL OU CORPO DO TRABALHO

3.1. Introdução

O título “1.INTRODUÇÃO”, em letras maiúsculas e em negrito, é justificado, sem pontuação final, a 90 mm do topo da página; sua forma e colocação têm que estar em harmonia com os títulos dos capítulos seguintes. O texto da introdução começa a 120 mm do topo da página, e nele pode-se incluir citações bibliográficas (autor-data) quando for o caso. Deve oferecer a ideia geral da justificativa e importância da pesquisa, problema de pesquisa, objetivos geral e específicos, hipótese, método (quando aplicável) e revisão de literatura/estado da arte, descrevendo os principais conteúdos abordados nos artigos.

2. Artigo Científico

O título “2. ARTIGO CIENTÍFICO ou ARTIGOS CIENTÍFICOS”, em letras maiúsculas e em negrito, é centralizado, sem pontuação final, a 90 mm do topo da página.

Os artigos que compõem o Capítulo 2 podem ser de três casos:

- (I) artigos já publicados;
- (II) artigos aceitos para publicação;
- (III) artigos a serem submetidos à publicação.

Observações:

- i) Todos os Artigos apresentados no Capítulo 2 devem respeitar as normas de submissão da revista, com no mínimo qualis B2, que foi ou será submetido o referido Artigo;
- ii) As normas da revista, com no mínimo qualis B2, que foi ou será submetido cada Artigo devem constar do Anexo da dissertação;
- iii) A autoria do(s) artigo(s) deve ser composta do aluno e seu corpo de orientação (orientador(a) e coorientador(a));
- iv) O(s) artigo(s) devem vir na íntegra, como na revista, inclusive com as referências bibliográficas e seus anexos.
- v) Textos apresentados nos Artigos que compõem o Capítulo 2 devem ser evitados nos Capítulos 1 e 3, e vice-versa.
- vi) Todos os artigos que compõem o Capítulo 2 devem ser desenvolvidos no período do curso.

2.1. Artigos Científicos que ainda serão Submetidos à Publicação

Artigos Científicos que ainda serão submetidos devem apresentar:

2.1.1. Título do artigo (obrigatório)

Caso haja mais de um artigo, deve-se ter uma seção para cada Artigo, por exemplo: “2.1. Artigo Científico 1”, “2.2. Artigo Científico 2” e etc.

Logo abaixo da respectiva seção deve vir o título artigo, em letras maiúsculas nas palavras principais em negrito e centralizado, na fonte Times New Roman, 12, espaço 1,5 cm, por exemplo:

2.1 Artigo Científico 1

O *Modus Operandi* do Crime de Roubo a Transeunte em Belém

2.1.2. Resumo (obrigatório)

Conforme Item 2.8.

2.1.3. Abstract (obrigatório)

Conforme Item 2.9.

2.1.4. Introdução (obrigatório)

O título “INTRODUÇÃO”, em letras maiúsculas e em negrito, é justificado, sem pontuação. O texto da introdução começa a 1 espaço abaixo da palavra **INTRODUÇÃO**. (Fonte Times New Roman, 12, espaço 1,5 cm).

2.1.5. Revisão de Literatura (opcional)

O título “REVISÃO DE LITERATURA”, em letras maiúsculas e em negrito, é justificado, sem pontuação. O texto da revisão de literatura começa a 1 espaço abaixo das palavras **REVISÃO DELITERATURA** (Fonte Times New Roman, 12, espaço 1,5 cm)

2.1.6. Material e Métodos (obrigatório)

O título “MATERIAL E MÉTODOS”, em letras maiúsculas e em negrito, é justificado, sem pontuação. O texto do Material e Métodos começa a 1 espaço abaixo das palavras **MATERIAL EMÉTODOS** (Fonte Times New Roman, 12, espaço 1,5 cm).

2.1.7. Resultados e Discussão (obrigatório)

O título “RESULTADOS E DISCUSSÃO”, em letras maiúsculas e em negrito, é justificado sem pontuação. O texto de Resultados e Discussão começa a 1 espaço abaixo das palavras **RESULTADOSE DISCISSÃO**.

Observação.: Pode-se separar “RESULTADOS” de “DISCUSSÃO” em dois tópicos distintos (Fonte Times New Roman, 12, espaço 1,5 cm)

2.1.8. Conclusões (obrigatório)

O título “CONCLUSÕES”, em letras maiúsculas, e em negrito, é justificado sem pontuação. O texto de Conclusões começa a 3 espaços abaixo da palavra CONCLUSÕES (Fonte Times New Roman, 12, espaço 1,5 cm).

2.1.9. Referências Bibliográficas (obrigatório)

O título “REFERÊNCIAS BIBLIOGRÀFICAS”, em letras maiúsculas, é centralizado, sem pontuação. O texto das Referências Bibliográficas começa a 1 espaço abaixo das palavras REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS. As referências bibliográficas do artigo devem seguir as normas da revista onde foi ou será publicado (Fonte Times New Roman, 12, espaço simples).

Observação: Todos os subitens anteriormente descritos devem ser numerados e constar do sumário da Dissertação.

4. Conclusões (obrigatório)

obrigatório, com título justificado e em negrito, em letras maiúsculas, fonte Times New Roman, 12, espaço 1,5 cm). O título “4. CONCLUSÕES”, em letra maiúscula, é justificado e em negrito, sem pontuação final, a 90mm do topo da página; o texto começa a 120 mm do topo da mesma. Pode incluir citações bibliográficas (autor-data) quando for o caso. Pode também existir subdivisões.

Observação: a parte textual deve ser numerada em algarismos arábicos, seguindo a numeração da parte pré-textual. A numeração deve ser inserida no canto superior direito da página.

4 PARTE PÓS-TEXTUAL

4.1 Referencias bibliográficas do Capítulo 1: as referencias bibliográficas devem ser construídas de acordo com as normas da ABNT.

4.2 Apêndices (opcional, com título centralizado, em letras maiúsculas)

O apêndice é comumente usado para acrescentar material ilustrativo suplementar, dados originais e citações longas demais para inclusão no texto ou que não sejam essenciais para compreensão do assunto. Esta seção é separada do material precedente por uma folha de rosto trazendo o título “APÊNDICES” (ou, se há apenas um, “APÊNDICE”), em letras maiúsculas, centralizado e sem pontuação. A folha é contada, mas não é numerada.

Os apêndices são subdivididos em APÊNDICES A, APÊNDICES B, APÊNDICES C etc., dependendo dos tipos e das quantidades dos materiais usados, recebendo o tratamento de divisão de primeira ordem. Se houver somente um Apêndice, colocar Quadro 1, Quadro 2 etc., Figura 1, Figura 2 etc.; porém, chamá-lo de APÊNDICE e não de APÊNDICE A. Cada apêndice, com seu título, caso o tenha, é listado separadamente no SUMÁRIO. Quadros e figuras nos apêndices devem receber número e legenda e também constar da lista de quadros e das figuras.

4.3 Anexos (opcional, com título centralizado, em letras maiúsculas)

O anexo é comumente usado para acrescentar dados secundários ou documentos relevantes de autoria de terceiros, citados na Dissertação. Cada anexo, com seu título, caso o tenha, é listado separadamente no SUMÁRIO. Quadros e figuras nos anexos devem receber número e legenda e também constar da lista de quadros e das figuras.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SEGURANÇA PÚBLICA
RESOLUÇÃO N.º 4.091, DE 27/01/2011-CONSEPE**

RESOLUÇÃO N.º 001/2016- PPGSP de 29 de Janeiro de 2016

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Pará. Belém, 29 de Janeiro de 2016.

A handwritten signature in blue ink, written in a cursive style. The signature appears to read 'Edson Ramos'.

Prof. Dr. Edson Marcos Leal Soares Ramos

Coordenador – PPGSP/UFPA

Portaria N.º 0824/2015 - Reitoria