



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
DOUTORADO EM PSICOLOGIA SOCIAL**

**CORRELATOS VALORATIVOS DO *BULLYING*:
UM ESTUDO COM ESTUDANTES E PAIS**

Mardelides da Silva Lima

João Pessoa, abril de 2013



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA.
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
DOUTORADO EM PSICOLOGIA SOCIAL**

**CORRELATOS VALORATIVOS DO *BULLYING*:
UM ESTUDO COM ESTUDANTES E PAIS**

Mardelides da Silva Lima

Tese elaborada sob a orientação do Prof. Dr. Valdiney Veloso Gouveia, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFPB, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia Social.

João Pessoa, abril de 2013.

L732c Lima, Mardelides da Silva.
Correlatos valorativos do bullying: um estudo com
estudantes e pais / Mardelides da Silva Lima.-- João Pessoa,
2013.
253f. : il.
Orientador: Valdiney Veloso Gouveia
Tese (Doutorado) – UFPB/CCHL
1. Psicologia Social. 2. Bullying. 3. Valores humanos.
4. Valores sociais.

UFPB/BC

CDU: 316.6(043)

**CORRELATOS VALORATIVOS DO *BULLYING*:
UM ESTUDO COM ESTUDANTES E PAIS**

Mardelides da Silva Lima

Banca Avaliadora:

Prof. Dr. Valdiney Veloso Gouveia (UFPB, *Orientador*)

Prof. Dr^a. Maria da Penha de Lima Coutinho (UFPB, *Membro Interno*)

Prof. Dr^a. Patrícia Nunes da Fonsêca (UFPB, *Membro Interno*)

Prof. Dr^a. Rildésia da Silva Veloso Gouveia (UNIPÊ, *Membro Externo*)

Prof. Dr^a. Estefânia Élide da Silva Gusmão (UFPI, *Membro Externo*)

DEDICATÓRIA

À

Fabíola Michelly Silva Lima
Aévelin Fabiana Silva Lima
Esthéfany Rafaela Silva Lima
Lunna de Lima Manzini
Isis de Lima Kirta
Matheus da Silva Lima Pegaiani
Igor da Silva Lima Pegaiani

AGRADECIMENTOS

À Deus... Por tudo! Pelo que sou e tenho. Por me amparar em cada tropeço e mostrar-me sempre o melhor caminho. Obrigada Senhor!

Mais uma etapa da minha vida se finda, esta, bastante esperada e adiada por muitos e muitos motivos, mas que enfim, entra no rol dos objetivos alcançados e que se constitui importante tanto no plano de realização pessoal, quanto no profissional. Em todas as etapas pude contar com compartilhamentos de pessoas e aprendizagens de toda natureza, nesta, não foi diferente, o enveredar pelas sendas do conhecimento científico não se faz sozinho, é imprescindível que se tenha ao lado alguém que detenha experiências e ofereça suporte necessário para um caminhar seguro. Sendo assim, um agradecimento especial e com grande admiração ao professor Valdiney Veloso Gouveia, orientador dessa caminhada materializada em uma tese, pela dedicação, sabedoria, por ser incansável na condução do seu grupo e por acreditar firmemente no fazer ciência. Seu exemplo e entusiasmo induzem o gosto e o prazer em realizar pesquisa.

Destaca-se também, as colaborações recebidas ao longo da jornada, pelas quais expresse especial obrigada aos professores: Maria da Penha de Lima Coutinho, Valdiney Veloso Gouveia, Maria de Fátima Pereira, Natália Ramos, Natanael Antonio dos Santos, Ana Alayde Werba Saldanha, Nádia Maria Ribeiro Salomão e Bernardino F. Calvo, que por meio de suas disciplinas legaram um pouco dos seus conhecimentos em razão de ampliar os meus.

Aos colegas, componentes do Núcleo de Pesquisa Bases Normativas do Comportamento Social (BNCS), Ana Karla Silva Soares, Marley de Melo Araújo, Rebeca Alves Aguiar Athayde, Kátia Corrêa Vione, Renan Pereira, Rômulo Lustosa Pimenteira de Melo, Luis Augusto de Mendonça, Felicíssimo Bolivar da Fonseca, Roosevelt Villar Lobo de Souza, Thiago Cavalcanti, Ana Isabel Araújo Silva de Brito Gomes, Leogildo Alves Freires, Larissa Helena Gomes Macêdo Barbosa, Layrton Carlos Oliveira Santos, Rafaella de Carvalho Rodrigues Araújo, Viviany Silva Pessoa, Deliane Macedo Farias de Sousa.

Aos companheiros: Rômulo, Renan, Leogildo e Ana Karla pela disponibilidade em ajudar com os dados. Muito obrigada!

Ao diretor geral do Instituto Federal, professor Olegário Baldo, que prontamente atendeu as minhas solicitações, aos colegas professores que disponibilizaram suas salas de aula para que eu pudesse realizar a pesquisa, em especial, professor Roney que colaborou diretamente com a coleta de dados.

Aos diretores das instituições estaduais, professores: Sandra Correa da Costa e Luizinho Lemes da Silva, por autorizarem o estudo nos estabelecimentos sob suas responsabilidades. Às coordenadoras das escolas: Felícia Leite da Silva, Ana Lúcia Soares e Samara Torres de Oliveira, pela acolhida e disponibilidade em apresentar-me aos professores e em recolher os livretos destinados aos pais. Aos professores das instituições estaduais, que cederam seus horários de aula para que minha coleta fosse efetuada, conscientes da importância do tema. Um agradecimento especial à professora Silvânia que recolheu dos filhos, o livreto dos pais.

Aos professores Dr^a Maria da Penha de Lima Coutinho, Dr^a Rildésia da Silva Veloso Gouveia, Dr^a Patrícia Nunes da Fonseca, Dr^a Marina Dr^a Estefânea Élide da Silva Gusmão pela gentileza em aceitar participar da banca examinadora.

Às minhas queridas filhas, Fabíola, Aévelin e Esthéfany, minhas amigas e sempre companheiras que compartilham e vibram comigo. Para minha negota, Aévelin, que mesmo cirurgiada, digitou grande parte dos dados. Aos netos, Lunna, Isis e Matheus que são explosões de alegria e inspiração. Eles detêm o poder de transportar-me para o mundo do riso sem compromisso e censura.

Aos genros, Tadeu, Gustavo e Ricardo pelo carinho e respeito.

Ao Gabriel, por compartilhar comigo momentos de alegrias, descontração, mas, também de reflexões e apreensões, sempre com carinho e paciência, ficando quase invisível às vezes, para não perturbar o meu silêncio e concentração.

Aos meus pais, José Bonfim da Silva e Mercedes Júlia da Silva pelo amor incondicional e valores recebidos, quais orientaram meus passos sempre no caminho do bem.

Aos meus queridos irmãos, Maria Yolanda, Maurina, Joberdes, Julinda e Ejonas, pelas tantas experiências que juntos acumulamos e pela união e momentos de alegria e risos que inevitavelmente acontecem quando nos reencontramos. Mesmo distantes torcem por mim.

Aos colegas e amigo (as) que ganhei nesta jornada de descobertas e incertezas, Míriam Ross Milani, Ivone de oliveira Lima, Gislaine Crepaldi da Silva, Vânia Cristhina Nadaf, Henriett Marques Montana, Nadir de Fátima Bittencourt, Cleide Ester de Oliveira, Luiza do Amparo Carvalho Patatas, Antônio Cezar da Costa Santos, Mônica Cristiane Moreira Crispim, Francisco de Andrade Rosa, Felicíssimo Bolivar da Fonseca, Armindo de Arruda Campos Neto, Susimaurem Navarro Roque, Eduardo Ferreira da Cunha, Hildebrando Esteves Neto, Vinícius e Degmar Francisco dos Anjos, pelo companheirismo e trocas afetivas que contribuíram para que esta caminhada se tornasse mais tranquila. É muito bom tê-los como amigos.

“A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original”.
Albert Einstein

CORRELATOS VALORATIVOS DO BULLYING: UM ESTUDO COM ESTUDANTES E PAIS

RESUMO - O *bullying* é um tipo de violência que afeta principalmente os jovens, sendo sua manifestação cada dia mais presente no espaço da escola, ocasionando transtornos físicos e psicológicos às vítimas. Considerando este quadro e concebendo que os valores humanos são um construto fundamental para explicar o comportamento e as maneiras de agir dos indivíduos, procurou-se nesta tese conhecer os correlatos valorativos do *bullying*, considerando tanto pais como estudantes, objetivando elaborar um modelo explicativo a respeito. Nesta direção, realizaram-se três estudos na cidade de Cáceres, Mato Grosso. O *Estudo 1* procurou conhecer evidências de validade e precisão das medidas utilizadas nos demais estudos, a saber: *Questionário dos Valores Básicos (QVB)*, *Questionário de Percepção dos Pais (QPP)*, *Escala Califórnia de Vitimização do Bullying (ECVB)* e *Escala de Atitudes Frente a Potenciais Alvos de Bullying (AFPAB)*. Participaram 220 alunos do ensino médio, com idade média de 16,2 anos, 46,8% do sexo feminino. Os resultados evidenciaram comprovação de validade fatorial e consistência interna destas medidas, coerente com sua proposta original. O *Estudo 2*, utilizando as medidas cujos parâmetros foram previamente comprovados, procurou-se conhecer a incidência de *bullying* e as correlações de seus indicadores com os estilos parentais e os valores humanos, elaborando um modelo explicativo a respeito. Participaram 180 estudantes do ensino médio de três escolas públicas, com idade média de 16 anos, sendo a maioria do sexo feminino (54,4%). No geral, os resultados mostram que o *bullying* se faz presente nas interrelações escolares, apresentando percentual de 40,6% de vítimas; 75,6% indicaram conhecer alguém que já foi vitimado e 61,7% têm amigo que sofreu este ato. Este fenômeno foi caracterizado nos garotos por apelidos, ameaças, agressões, roubos e comentários sexuais, e nas garotas por rumores e desprezo por parte das demais. Quanto aos estilos parentais, observou-se que a afetividade percebida da mãe se correlacionou negativamente com a medida de *bullying*; no caso dos valores, aqueles que pontuaram alto nos sociais obtiveram menores pontuações em *bullying*. Em termos do modelo explicativo, tais valores mediaram a relação entre a afetividade da mãe e o *bullying*. O *Estudo 3* procurou conhecer as prioridades valorativas de pais ou responsáveis, focando nas correlações que podem ser estabelecidas entre os valores humanos e as atitudes frente a potenciais alvos de *bullying*. Participaram 400 pais ou responsáveis pelos alunos, com idade média de 43 anos, 56,8% mulheres. Os resultados mostraram que os participantes priorizam para si e seus dependentes valores de existência, dando menor destaque àqueles de experimentação. Verificou-se correlação entre os valores sociais de pais ou responsáveis com os de seus dependentes, sendo que tais valores inibiram atitudes favoráveis frente ao *bullying*. Contrariamente, os valores pessoais fizeram mais prováveis atitudes favoráveis frente a esta forma de violência. Concluiu-se que os resultados dos três estudos permitem pensar no fenômeno *bullying* como presente no contexto escolar, sendo reconhecido por pais ou responsáveis e seus dependentes, sendo a afetividade materna e os valores sociais fatores que podem minimizar sua presença e as consequências decorrentes. Por fim, propuseram-se estudos futuros sobre a temática *bullying*, por exemplo, envolvendo os amigos como implicados nesta situação adversa, e indicaram-se, inclusive, programas que possam assegurar espaços escolares em que este fenômeno ocorra em menor magnitude.

Palavras-chave: *Bullying*; Estilos parentais; Valores Humanos.

VALUE CORRELATES OF BULLYING: A STUDY WITH STUDENTS AND PARENTS

ABSTRACT - Bullying is a type of violence that affects mainly young people; its manifestation has been increasingly present in the school environment, causing physical and psychological disorders to its victims. Considering these concepts and comprehending human values as essential constructs to explain the behavior and ways of acting of individuals, this thesis aimed at comprehending the correlates of bullying considering both parents and students, objectifying to develop an explanatory model regarding the studied object. In this sense, three studies were carried out in the city of Cáceres, in the State of Mato Grosso. The *Study 1* aimed at understanding the validity and reliability evidences for the measures used in other studies, specifically: *Basic Values Questionnaire (BVQ)*, *Parental Perception Questionnaire (PPQ)*, *California Bullying Victimization Scale (CBVS)* and *Attitude Facing Potential Targets of Bullying Scale (AFPTB)*. The participants were 220 high school students with an average age of 16.2 years, 46.8% was female. The results evidenced confirmation of factorial validity and internal consistency of these measures, consistent with its original proposal. The *Study 2*, used the measures whose parameters had been previously confirmed. It aimed at comprehending the incidence of bullying and the correlations of its indicators with the parenting styles and human values, elaborating an explanatory model about it. The participants were 180 high school students from three public schools, with an average age of 16 years, the majority was female (54.4%). In general, the results showed that *bullying* is present in the school interrelations, presenting a percentage of 40.6% of victims, 75.6% of them reported they knew someone who has been victimized and 61.7% of them has a friend who underwent this act. This phenomenon was characterized by the boys in terms of nicknames, threats, aggressions, assaults, robberies and sexual comments, and the girls typified the fact by rumors and contempt on the part of others girls. Concerning the parenting styles, it was observed the mother's perceived affectivity was negatively correlated with the measures of *bullying*. Regarding the values, those that had high scored on the social, obtained lower scores in *bullying*. In terms of the explanatory model, such values mediated the relationship between the mother's affectivity and *bullying*. The *Study 3* aimed at comprehending the evaluating priorities of parents or guardians, focusing on correlations that may be established between the human values and attitudes towards potential targets of *bullying*. This study involved 400 parents or guardians responsible for the students, they had an average age of 43 years, and 56.8% was women. The results showed that participants prioritized for themselves and for their dependents the existence values, giving less importance to the experimentation values. It was observed a correlation between the social values of parents or the guardians with their dependents, and such values inhibited favorable attitudes toward *bullying*. By contrast, the personal values carried most probable favorable attitudes toward this form of violence. It was concluded that, the results of the three studies suggests to think about the phenomenon of *bullying* as present in the school context, being recognized by parents or by the guardians responsible for the students, and their dependents and maternal affectivity and social values as factors that may minimize its presence and its consequences. Finally, it was recommended future studies on the topic *bullying*, for example, involving friends as implicated in this adverse situation. Educational programs ensuring school spaces in which this phenomenon occurs at a lower rate were also indicated.

Keywords: *Bullying*; Parental Styles; Human Values.

CORRELATOS VALORATIVOS DEL ACOSO ESCOLAR: UN ESTUDIO CON ESTUDIANTES Y PADRES

RESUMEN: La intimidación es una forma de violencia que afecta principalmente a los jóvenes, su manifestación es cada vez más presente en la escuela, causando trastornos físicos y psicológicos a las víctimas. Teniendo en cuenta este marco y comprendiendo que los valores humanos son un constructo fundamental para explicar el comportamiento y las formas de con las cuales los individuos actúan de los individuos, esta tesis trató de conocer los correlatos valorativos del acoso escolar, teniendo en cuenta tanto los padres como los estudiantes, con el objetivo de desarrollar un modelo explicativo. En este sentido, se realizaron tres estudios en la ciudad de Cáceres, Mato Grosso. En el estudio 1 se buscó conocer evidencias de validez y exactitud de las medidas utilizadas en otros estudios, a saber: Cuestionario de Valores Básicos (QVB), Cuestionario de Percepción de los padres (QPP), Escala California de Victimización del acoso escolar (ECVB) y Escala de Actitudes Frente a potenciales grupos de intimidación (AFPAB). Participaron 220 estudiantes de la secundaria con un promedio de edad de 16,2 años, 50,2% del sexo femenino. Los resultados mostraron evidencia de validez factorial y consistencia interna de estas medidas, en consonancia con su propuesta original. En el estudio 2, se utilizó las medidas cuyos parámetros han sido previamente comprobados, se buscó conocer la incidencia del acoso y las correlaciones de los indicadores con los estilos y los valores humanos, desarrollando un modelo explicativo. Un total de 180 estudiantes de la secundaria de tres escuelas públicas, con una edad promedio de 16 años, siendo la mayoría del sexo femenino (54,4%). Participaron un total de 180 estudiantes de la secundaria en tres escuelas públicas, con una edad promedio de 16 años, siendo la mayoría del sexo femenino (54,4%). En general, los resultados muestran que el acoso está presente en la escuela en las inter relaciones escolares, que muestra el porcentaje de 40,6% de las víctimas, el 75,6% declaró que conocía a alguien que había sido víctima y el 61,7% tiene un amigo que sufrió el acoso. Este fenómeno se caracterizó en los chicos por los apodos, las amenazas, agresiones, robos y comentarios sexuales, y en las chicas por los rumores y el desprecio por parte de los demás. En cuanto a los estilos parentales, se observó que la afectividad de la madre se correlacionó negativamente con el grado de acoso escolar, en el caso de los valores, los que obtuvieron altos puntos en los valores sociales obtuvieron puntos inferiores en el acoso. En términos del modelo explicativo, estos valores midieron la relación entre el afecto de la madre y el acoso. En el estudio 3, se trató de conocer las prioridades valorativas de los padres o tutores, centrándose en las correlaciones que se pueden establecer entre los valores humanos y las actitudes hacia los potenciales grupos de acoso. Participaron 400 padres o tutores de los alumnos con una edad promedio de 43 años, 56,8% del sexo femenino. Los resultados mostraron que los participantes tienen como prioridad para sí mismos y sus dependientes valores de existencia, dando menos importancia a los de la experimentación. Se observó una correlación entre los valores sociales de los padres o tutores con sus familiares siendo que tales valores inhibieron las actitudes favorables frente al acoso. Por el contrario, los valores personales hicieron actitudes más favorables frente a esta forma de violencia. Se concluyó que los resultados de los tres estudios permiten pensar en el fenómeno del acoso presente en el contexto escolar reconocido por los padres o tutores y sus familiares, siendo el afecto maternal y los valores sociales, factores que pueden minimizar su presencia y sus consecuencias. Por último, fue propuesto estudios futuros sobre el tema del acoso, por ejemplo, involucrando la participación de amigos en esta situación adversa, y se presentó, incluso, programas que puedan garantizar espacios escolares en los que este fenómeno ocurra en menor grado.

Palabras-clave: Acoso Escolar; Estilos parentales; Valores Humanos.

SUMÁRIO

Introdução	17
PARTE I - MARCO TEÓRICO	27
Capítulo 1. <i>Bullying</i>: O urdir de uma conduta de maus-tratos e humilhação	28
1.1. <i>Distinção do Bullying de Outras Formas de Violência</i>	32
1.2. <i>Pretextos e Consequências do Bullying</i>	42
1.3. <i>Aproximação Psicológica do Bullying</i>	47
1.4. <i>Aproximação Sociológica do Bullying</i>	50
Capítulo 2. Socialização e a Constituição do Indivíduo como Ser Social	53
2.1. <i>Socialização: Revisitação aos Conceitos Clássicos e a Contemporaneidade das Relações</i>	56
2.2. <i>Processos de Socialização</i>	73
2.3. <i>Agentes da Socialização</i>	76
2.4. <i>Estilos Parentais de Socialização</i>	78
2.5. <i>Estilos Parentais de Socialização e Bullying</i>	86
2.6. <i>Escola como Espaço de Socialização</i>	88
2.7. <i>Agentes Sociais da Socialização</i>	90
2.8. <i>Transmissão de Valores</i>	92
Capítulo 3. Valores Humanos	96
3.1. <i>Conceituação Histórica</i>	98
3.2. <i>Teorias Contemporâneas</i>	107
3.2.1 <i>Inglehart e os Valores Materialistas e Pós-materialistas</i>	108
3.2.2. <i>Os Valores e as Dimensões Culturais de Hofstede</i>	111
3.2.3 <i>Rokeach e a Natureza dos Valores Humanos</i>	114
3.2.4 <i>Estruturas e Conteúdo Universais dos Valores Humanos</i>	116
3.3. <i>Teoria Funcionalista dos Valores Humanos</i>	123
3.4. <i>Socialização e mudança de valores</i>	133
3.5. <i>A reciprocidade dos Valores</i>	136
Parte II – Estudos Empíricos	139
4. Estudo 1. Parâmetros Psicométricos das Medidas	140
4.1 <i>Métodos</i>	142
4.1.1. <i>Delineamento</i>	142

4.1.2. Amostras.....	142
4.1.3. Instrumentos	143
4.1.4. Procedimentos.....	144
4.1.5. Análise de Dados.....	145
4.2. Resultados	147
4.3. Parâmetros psicométricos das medidas	147
4.3.1. Questionário de Valores Básicos (QVB).....	147
4.3.2 Escala de Atitudes Frente a Potenciais Alvos de <i>Bullying</i> (EAFPAB).....	152
4.3.3 Escala Califórnia de Vitimização do <i>Bullying</i> (ECVB).....	157
4.3.4. Estilos Parentais - Questionário de Percepção dos Pais/Versão Pais (QPP).....	159
4.3.5. Estilos Parentais - Questionário de Percepção dos Pais/Versão Mães (QPP).....	162
4.4 <i>Discussão</i>	165
5. ESTUDO 2. CORRELATOS VALORATIVOS DO <i>BULLYING</i> NOS FILHOS	170
5.1. <i>Método</i>	171
5.1.1. Delineamento e hipóteses	171
5.1.2. Participação.....	172
5.1.3. Instrumentos	173
5.1.4. Procedimentos.....	174
5.1.5. Análise de dados	175
5.2. <i>Resultados</i>	175
5.3 <i>Discussão</i>	181
6. ESTUDO 3. CORRELATOS VALORATIVOS DAS ATITUDES DOS PAIS FRENTE A POTENCIAIS ALVOS DE <i>BULLYING</i>.....	190
6.1. <i>Método</i>	191
6.1.1. Delineamento e hipóteses	191
6.1.2. Participantes	192
6.1.3. Instrumentos	192
6.1.4. Procedimento	193
6.1.5. Análise de dados	194
6.2. <i>Resultados</i>	194
6.2.1. Prioridades Valorativas dos Pais e Valores Desejados nos Filhos	195
6.2.2. Prioridades Valorativas Mães e Valores Desejados nos Filhos	196
6.3. <i>Discussão</i>	203
7. <i>Discussão Geral e Conclusões</i>.....	208
7.1. <i>Contribuições Principais</i>	210
7.2. <i>Limitações dos Estudos</i>	214
7.3. <i>Conclusões e Norteamentos Futuros</i>	215
8. Referências	218

ANEXOS	242
<i>Anexo I Parecer do Comitê de Ética</i>	<i>243</i>
<i>Anexo II. Termo de consentimento para alunos</i>	<i>246</i>
<i>Anexo III: Termo de consentimento para os pais</i>	<i>247</i>
<i>Anexo IV. Questionário dos Valores Básicos (QVB).....</i>	<i>248</i>
<i>Anexo V. Escala de Atitudes Frente a Potenciais Alvos de Bullying, (EAFPAB).....</i>	<i>249</i>
<i>Anexo VI. Escala Califórnia de vítimas de Bullying, (ECVB)</i>	<i>249</i>
<i>Anexo VII. Estilos Parentais .Questionário de Percepção dos Pais. Versão pai.</i>	<i>250</i>
<i>Anexo VIII. Estilos Parentais. Questionário de Percepção dos Pais. Versão mãe. (QPPm)</i> <i>.....</i>	<i>252</i>
<i>Anexo IX Questionário sócio-demográficos – Pais.....</i>	<i>253</i>
<i>Anexo X Questionário sócio-demográficos – Adolescentes</i>	<i>254</i>

LISTA DE TABELA

Tabela 1	<i>Tipos de valores propostos por Rokeach, (1993): Terminais e Instrumentais</i>	115
Tabela 2	<i>Tipos motivacionais de valores (Schwartz, 2001)</i>	119
Tabela 3	<i>Valores humanos básicos, definições e necessidades</i>	130
Tabela 4	<i>Índices de ajuste de cinco modelos de valores</i>	151
Tabela 5	<i>Saturações (lambdas λ) de cada valor</i>	152
Tabela 6	<i>Poder Discriminativo dos Itens</i>	153
Tabela 7	<i>Escala de Atitudes Frente a Potenciais Alvos de Bullying</i>	156
Tabela 8	<i>Poder discriminativo dos Itens</i>	157
Tabela 9	<i>Análise fatorial da Escala Califórnia de Vitimização do Bullying</i>	159
Tabela 10	<i>Questionário de Percepção dos Pais – Versão Pais</i>	162
Tabela 11	<i>Estrutura Fatorial da QPP-Mães</i>	164
Tabela 12	<i>Descrição dos dados sociodemográficos dos estudantes</i>	173
Tabela 13	<i>Comparando Afetividade e Autoridade Percebida em Pais e Mães</i>	175
Tabela 14	<i>Comparando Afetividade e Autoridade Percebida em Pais e Mães com valores humanos</i>	176
Tabela 15	<i>Correlação entre a Escala Califórnia de Bullying (ECVB) e os Valores Humanos</i>	180
Tabela 16	<i>Percentual de comportamentos de bullying apresentados pelos estudantes</i>	181
Tabela 17	<i>Descrição dos dados sociodemográficos dos Pais</i>	192
Tabela 18	<i>Correlação entre os Valores Sociais e os Valores Sociais desejados para os Filhos</i>	199
Tabela 19	<i>Correlação entre os Valores Pessoais e as Atitudes Frente a Potenciais Alvos de Bullying</i>	200
Tabela 20	<i>Correlação entre os Valores Sociais e as Atitudes Frente a Potenciais Alvos de Bullying</i>	201
Tabela 21	<i>Comparando Atitudes Positivas Frente a Potenciais Alvos de Bullying entre Pais e Mães</i>	201
Tabela 22	<i>Preditores de atitudes positivas frente a potenciais alvos de Bullying</i>	202

LISTA DAS FIGURAS

<i>Figura 1</i> Estrutura Bidimensional, Tipos Motivacionais adaptados (Schwartz, 2001, p.59)	122
<i>Figura 2</i> Dimensões, funções e subfunções dos valores básicos	127
<i>Figura 3</i> Representação da congruência dos valores básicos adaptado (Gouveia et al., 2008)	131
<i>Figura 4</i> Hipótese de estrutura dos valores	149
<i>Figura 5</i> Hipótese de conteúdo dos Valores	150
<i>Figura 6</i> Representação Gráfica dos Valores Próprios da EAFPAB	155
<i>Figura 7</i> Representação Gráfica dos Valores Próprios da ECVB.....	158
<i>Figura 8</i> Representação Gráfica dos Valores Próprios da QPP (versão pais)	160
<i>Figura 9</i> Representação Gráfica de Valores Próprios QPP-(versão mãe).....	163
<i>Figura 10</i> Modelo de mediação autoritário-valores-sociais- <i>bullying</i>	178
<i>Figura 11</i> Prioridades Valorativas dos Pais	195
<i>Figura 12</i> Valores Desejados Pelos Pais Nos Seus Filhos.....	196
<i>Figura 13</i> Prioridades Valorativas das Mães	197
<i>Figura 14</i> Valores Desejados Pelas Mães Nos Seus Filhos	198

Compreender a ação do ser humano, em todos os tempos, tem se constituído em assunto de interesse para pesquisadores de distintas áreas do conhecimento, educacional e saúde. Esta se forma no decorrer do processo de socialização, no entrelaçar das relações a partir de elementos culturais. Como parte integrante desses elementos formadores, é possível destacar os valores humanos como princípios orientadores (Gouveia, 2003). Estes influenciam as pessoas nos diversos domínios (trabalho, família, escola) e são incorporados ou socializados no decorrer da vida do indivíduo, mediante um conjunto de processos de mudança ou propriamente no decorrer do desenvolvimento humano (Oliveira., & Tamayo, 2002). Então é a partir de cada interação com o mundo, que o indivíduo traz para si experiências e maneiras de interpretação, as quais vão se estruturando como princípios norteadores. Assim, durante esse processo de desenvolvimento são firmados os valores pessoais, atendendo a critérios de orientação ou motivadores diversos (Gouveia, 2003).

Os valores configuram-se como base das interações interpessoais e intergrupais e têm o potencial de influenciar a forma de responder das pessoas diante das diversas situações do cotidiano, sendo, desta forma, importante conhecê-los. A propósito, podem ser igualmente importantes para explicar como as pessoas se relacionam com membros de comunidades externas (*outgroups* ou *exogrupos*), suscitando uma postura agressiva e de intolerância por parte de algumas pessoas, refletindo em condutas de ameaça, humilhação e coação do outro. Neste contexto hostil, o *bullying* se configura como uma das formas de agressão mais recorrentes entre jovens, no cenário mundial, ocasionando transtornos físicos, psicológicos e emocionais, ocupando nos dias atuais lugar de destaque, preocupando pais, mestres e políticos (Ando, Asakura., & Simons-Morton, 2005).

A discussão acerca desse comportamento tem se intensificado em razão da incidência da violência no espaço escolar (Batsche, 1997; Camodeca., & Goossens, 2005).

Entretanto, verifica-se que, apesar de haver registros antigos sobre o *bullying*, as pesquisas a respeito são recentes, passando a ser estudado ao final dos anos 1970, nos países escandinavos, pelo professor Dan Olweus. Porém, ganhou destaque apenas a partir dos anos 1990 com os estudos deste pesquisador que, a pedido do Ministério da Educação da Noruega, desenvolveu um programa *antibullying*, na Universidade de Bergen, conhecido como Programa Olweus de Prevenção ao *Bullying*. A partir de então passou a integrar os planos governamentais de vários países interessados na prevenção da delinquência e da violência (Silva, 2004). Apesar deste empreendimento, os índices das pesquisas têm apontado, como mencionado anteriormente, que esse tipo de comportamento vem aumentando, principalmente no contexto escolar.

A propósito do anteriormente comentado, na Grã-Bretanha (Inglaterra, País de Gales e Escócia) um estudo mostrou que 10% dos estudantes do ensino médio admitem ter sofrido *bullying* na semana ao menos uma vez; este percentual é ainda mais preocupante entre alunos do ensino fundamental, tendo 37% relatado este episódio. Há relato também de que na Austrália, a cada grupo de quatro alunos, um acaba sendo vitimado por *bullying* em uma base regular (Cross et al., 2009). No contexto brasileiro, a mídia que até então notificava cenas de violência em escolas estrangeiras, hoje tem trazido com certa frequência aqueles que acontecem dentro de escolas nacionais, citando como exemplo, o caso do aluno em uma cidade satélite de Brasília, que foi molestado por dias, por um grupo de alunos da escola com agressões e humilhações, levando a mãe a vigiá-lo para proteger, o que não o poupou de outros maus-tratos, levando-a, a processar a escola por negligência. A sentença foi dada pelo Tribunal de Justiça do Distrito Federal condenando a instituição escolar a pagar indenização ao menino.

A observação destes tipos de acontecimentos levou a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA) efetuar de 2002 a 2003, um estudo abrangendo 5.482 estudantes de 5ª a 8ª séries, provenientes de onze escolas do Município do Rio de Janeiro. Os resultados indicaram que 28,3% dos alunos pesquisados foram alvos de *bullying* no decorrer do período da pesquisa; 15% o foram várias vezes durante a semana; 10,9%, além de serem alvos, também praticavam; e, finalmente, 57,5% indicaram ter sido testemunhas de *bullying*. Os compostos de *bullying* ocorridos com maior frequência foram apelidos, agressão, difamação, apanhar pertences e ameaças (Lopes Neto., & Saavedra, 2003).

Em sua análise sobre a situação do *bullying* no Brasil, Malta (2009) tomou como base relatório do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), referente à *Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar* (Pense), que teve lugar entre março e junho de 2009, levantando informações acerca de circunstâncias de *bullying* entre estudantes do 9º ano do ensino fundamental de todas as capitais brasileiras e do Distrito Federal, abrangendo uma amostra de 1.453 escolas, que acolhiam 60.973 estudantes dos ensinos público e privado. Seus resultados revelaram que aproximadamente um terço dos estudantes (30,8%) admitiu ter sofrido *bullying* alguma vez, sendo que destes 20% foram de escolas públicas e 10,8% de particulares. As capitais que apresentaram maiores índices de casos de *bullying*, em relação ao questionamento “*sofrer bullying sempre*”, foram Brasília (liderando com os meninos 9,2%) e Belo Horizonte (incidência destacável de 6,6% para as meninas); Palmas foi a capital que apresentou menor índice (2,4%). Seus achados ainda indicaram que esse agir atingiu mais adolescentes com menos de 15 anos.

Ainda em 2009, o Centro de Empreendedorismo Social e Administrativo em Terceiro Setor (CEATS) e a Fundação Instituto de Administração (FIA) realizaram uma

pesquisa sobre esta problemática, sob a coordenação de Fischer (2010), produzindo o relatório “*Bullying* Escolar no Brasil”. Na oportunidade foram levantadas informações sobre a incidência de maus tratos e *bullying* dentro de escolas nas cinco regiões brasileiras, contando com 5.168 estudantes da quinta a oitava séries do Ensino Fundamental. Os resultados evidenciaram que as frequências maiores de incidência de vítimas de maus tratos nas escolas ocorreram no Sudeste (39%), apresentando menor frequência nas regiões Norte e Nordeste, que totalizaram 21% dos casos. Já as ocorrências de *bullying*, de acordo com esta pesquisa, obtiveram resultados semelhantes, prevalecendo sua incidência no Sudeste (15,5%), que foi quase três vezes aquela registrada no Nordeste (5,4%).

Em Primavera do Leste, a 240 km de Cuiabá, capital de Mato Grosso, a Defensoria Pública do Estado, naquela Comarca, em ação conjunta com psicólogas apresentou um projeto de lei para execução de providências como tentativa de prevenir e combater o comportamento de *bullying* no espaço escolar. O documento foi elaborado tendo como parâmetro uma lei já aprovada em São Paulo, na cidade de Sumaré, tendo a equipe efetuado as adaptações correspondentes à realidade de Primavera do Leste; o projeto foi entregue ao presidente da Câmara Municipal, no dia 15 de julho, que após aprovado, foi publicado no Diário Oficial, na norma da Lei nº 1.255, de 04 de outubro de 2011. Esta lei dispõe de medidas de incentivos à escola para efetuar ações lúdicas de combate ao *bullying*, como atividades que incentivem as informações, vivência e a internalização de valores humanos. Neste ponto, cabe indagar a fundamentação existente de valores humanos, que poderiam amparar ações mais sistemática e criteriosamente embasadas.

Os dispostos nesta Lei indicam que o *bullying* acontece motivado por diferença de classe social, cor da pele e opção sexual, entre outras razões. Em Cuiabá, capital de Mato Grosso, de 117 escolas estaduais pesquisadas, 27 apresentaram índices de violências entre

os estudantes, com características de bullying (Teixeira, 2011). Nesta mesma direção, Lima e Coutinho (2013), localizaram resultados parecidos em duas escolas da capital, sendo uma do centro e a outra do Bairro Pedra 90, que evidenciaram diversos tipos de conflitos entre alunos, que podem ser reconhecidos como incidentes de *bullying*.

Por conta destes tipos de acontecimentos, a Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, tendo em vista o que dispõe o Art. 42 da Constituição Estadual, aprova e o governador sanciona a Lei estadual, Nº 9724 de 19/04/2012, publicada no Diário Oficial no dia 19/04/2012. Ela dispõe acerca de incorporação no projeto pedagógico das escolas, públicas e privadas, medidas de conscientização, prevenção, identificação e combate ao *bullying*, e toda prática de violência que o caracterizam, em todo território matogrossense. Esta violência pode se apresentar de maneira invisível aos olhos, por meio de “brincadeiras” veiculando apelidos maldosos, isto pode vir a afetar o comportamento pessoal e o rendimento escolar da vítima. Os efeitos causados pelo *bullying* podem se manifestar de forma imediata ou acompanharem o indivíduo no decorrer da vida, abalando seus relacionamentos pessoais ou mesmo afetando sua saúde mental (Pereira, 2002).

Os vitimados são descritos como pessoas dependentes, sem vontade própria, emotivas, inseguras, retraídas, infelizes e com autoestima baixa (Middelton-Moz., & Zawadski, 2007). Na maioria das vezes, pertencem a um círculo reduzido de amigos, estreitando sentimentos afetivos preferencialmente com adultos (Olweus, 2004). Alguns autores caracterizam as pessoas alvos de *bullying* como frágeis e inadaptáveis aos grupos por se sentirem inferiores e prejudicadas; elas encontram dificuldades para reagir aos ataques ou a pedir ajuda. Além disso, quando a prática do *bullying* acontece no espaço escolar, pode ocasionar nas vítimas rendimento baixo na aprendizagem, como também

perdem a vontade de ir à escola, recorrendo, comumente, às desculpas de doenças, podendo promover a evasão escolar (Fante., & Pedra, 2008).

Os atores do *bullying* geralmente se colocam em posição de liderança no grupo e se utilizam da força física para amedrontar os outros, fazendo uso de certas habilidades para mantê-los sob seu poder (Fante., & Pedra, 2008). As testemunhas, por sua vez, consistem a maioria dos estudantes da escola e, embora não pratiquem ou sofram o *bullying*, são afetadas da mesma forma ao acompanhar e assistir a situações nas quais as vítimas ficam expostas (Silva, 2008). Ainda não se tem conhecimento consolidado sobre as causas que desencadeiam o *bullying*, mas já se reconhecem as consequências deste comportamento. Na proposição de Silva (2010), os problemas definidores do *bullying* reúnem questões intrínsecas do processo educacional e convívio da família, destacando, por exemplo, a falta de limites, a permissividade dos pais e a distorção dos valores familiares. Consideram-se, ainda, como experiências desencadeadoras a separação traumática dos pais, a falta de recursos financeiros, as doenças graves e o óbito na família.

A preocupação em desvendar e compreender o assunto tem levado pesquisadores a desenvolver pesquisas envolvendo este tema, porém, o conhecimento empírico acerca do que está subtendido na prática do *bullying* ainda é escasso. Ressalta-se, entretanto, que as pesquisas sobre o assunto ainda são recentes (Lopes, 2005; Olweus, 2004), a própria designação do termo *bullying* é recente (Debarbieux, 2001). O que se sabe é que, apesar de esforços dos pesquisadores em trazer informações sobre os variados tipos de violência nas escolas, o *bullying* em particular, os achados a respeito não condizem com a realidade, pois muitos casos provavelmente ainda não foram conhecidos. Os projetos de conscientização *antibullying* ainda não conseguiram adesão suficiente por parte de escolas de forma a diminuir o problema. Por outro lado, na literatura acerca do assunto foi localizado um

número reduzido de pesquisas empíricas que mencionam os valores humanos como meio de combate ao *bullying*, tais como Monteiro (2007), e Sousa (2012). No caso, verifica-se que a maioria faz a articulação de práticas de *bullying* com os valores humanos dos indivíduos, porém de forma muito vaga, fazendo alusão a projetos que incentivem o respeito entre os indivíduos, contudo, não se pautam em qualquer teoria ou medida específica dos valores.

Mediante o que foi previamente descrito, parece justificável tratar do tema *bullying*, avaliando o impacto que pode ter a respeito os valores daqueles que estão envolvidos. Esta demanda suscitou a elaboração da presente tese, que foca no ambiente escolar por este se constituir um dos locais preponderantes onde se processa a socialização de crianças e jovens, depois do familiar. Concretamente, objetivou-se conhecer fatores que contribuem para a explicação de comportamentos de *bullying*, avaliando em que medida os valores humanos firmados nos processos de socialização e os estilos parentais podem influenciar as respostas de jovens estudantes e seus pais diante de cenários característicos desta conduta socialmente desviante.

Com o fim de alcançar os objetivos previamente elencados, decidiu-se organizar a presente tese em duas partes principais. A *Parte I (Marco Teórico)*, reúne três capítulos. O *Capítulo 1 (Bullying, o urdir de uma conduta de maus tratos e humilhação)*, cujo propósito é mapear este construto, trazendo definições e pesquisas que contribuam para conhecer as variáveis implicadas neste comportamento, procurando enfatizar os aspectos individuais e sociais; o *Capítulo 2 (Socialização e a constituição do sujeito como ser social)*, procura discutir a constituição do indivíduo como resultante de interações e a relação que se estabelece entre estes, considerando os processos e os agentes de socialização, com destaque para as relações parentais nos seus processos de transmissão de valores humanos;

e, finalmente, o *Capítulo 3 (Valores Humanos)*, onde é realizada uma explanação acerca dos primeiros estudos, passando a descrever as principais teorias dos valores, dando maior ênfase a *teoria funcionalista dos valores*, que embasa esta tese, concluindo com a reciprocidade dos valores.

A *Parte II (Estudos Empíricos)* abrange três capítulos principais, correspondendo aos estudos empíricos propriamente e à *discussão geral*. Especificamente, o *Capítulo 4* apresentando *Estudo 1 (Parâmetros Psicométricos das Medidas)*, tendo como objetivo conhecer evidências dos parâmetros psicométricos das medidas empregadas para avaliar o construto *bullying*, considerando respostas tanto de adolescentes duas escolas estaduais de ensino médio e uma federal. O *Capítulo 5* apresenta o *Estudo 2 (Correlatos Valorativos do Bullying)*, cuja ênfase é replicar os achados prévios, propondo um modelo explicativo. Nesta ocasião são levados em conta jovens estudantes do ensino médio de três escolas públicas, sendo uma delas pertencente a rede federal incluindo tanto os estudantes de regime de internato como integral externo.

Procurou-se, também, conhecer como o *bullying* é percebido no contexto escolar, a forma com que os estudantes lidam com este comportamento. *Capítulo 6* expõe o *Estudo 3 (Correlatos Valorativos das Atitudes dos Pais frente a Potenciais Alvos de Bullying)*, este foi desenvolvido com pais ou responsáveis pelos adolescentes do estudo anterior, procurando averiguar suas prioridades valorativas e de que maneira elas podem se constituir como facilitadores ou inibidores do *bullying*. Por fim, o *Capítulo 7* apresenta a *Discussão Geral*, em que são levantadas limitações potenciais dos estudos, apresentados os resultados principais, analisando-os à luz da literatura sobre *bullying* e valores humanos, principalmente, são pensadas possibilidades de aplicação dos achados e, por último,

oferece-se uma agenda de pesquisas que poderá orientar programa futuros de pesquisa nesta temática.

PARTE I - MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. *Bullying*: O urdir de uma conduta de maus-tratos e humilhação

Em todos os tempos a escola se caracterizou como local onde há manifestação de variados tipos de violência. Porém, a intensificação deste fenômeno nos últimos tempos tem causado inquietação a educadores, pais e pesquisadores. Por conta disso, Debarbieux, juntamente com outros estudiosos, organizaram, na França, em março de 2001, o *I Colóquio Mundial sobre a Violência na Escola*, contando com a presença de vários investigadores e Ministros da Educação de diversos países. Conforme Costa (2001), o encontro teve o intuito de discutir políticas de combate à violência nas escolas, que atinge países em todo mundo; em especial nas escolas francesas, os episódios de violência são constantes e têm natureza variada. Este quadro, no entanto, faz parte do cotidiano escolar de vários países, inclusive o Brasil.

A propósito, autores como Pereira (2002) e Olweus (1998) e Debarbieux (2002), por exemplo, têm efetuado pesquisas acerca da violência escolar e constataram que esta envolve uma multiplicidade de elementos, incluindo todo tipo de agressividade, roubos e depredações de estabelecimentos de ensino. No desdobramento desses comportamentos, um em particular, envolvendo adolescentes, tem sido detectado repetidamente nos últimos tempos: o *bullying*. Este compreende um conjunto de condutas hostis, que envolve maus-tratos e humilhações, tanto física como psicológica, acarretando preocupação e temor (Lopes Neto, 2005; Smith, 2002).

Na afirmação de Middelton-Moz e Zawadski (2007), o *bullying* encerra uma variedade de comportamentos que podem ser descritos como palavras ofensivas, humilhações, fofoca, exposição em situações vexatórias, ameaças, isolamento, insultos, sexualização, ofensas raciais e conversão em bode expiatório. Os episódios afetam a vítima e seu agressor, como também as pessoas que presenciam o acontecimento. Nesta direção,

Assis et al. (2004) opinam que a violência contida no *bullying* pode desencadear transformações no indivíduo, nas suas crenças e também no mundo que o cerca.

Segundo Mishna et al. (2005), os estudos realizados no Canadá, acerca do entendimento dos docentes sobre o *bullying*, mostram que a maior parte dos professores não faz qualquer interferência nos episódios de *bullying*. Eles justificam este procedimento de neutralidade alegando que não testemunharam o ocorrido ou ponderam que este tipo de comportamento é característico da idade, que não trará comprometimento futuro. Porém, isso contrasta com os indícios, pois nos estudos acerca do *bullying* são descritos como atitudes de maus tratos as agressões física e psicológica, o xingamento, a afetação moral, sexual, material e virtual; e as atitudes de humilhações compreendem gozações, apelidos, exposição ao ridículo, chantagens, deboche, trotes e intimidações claras ou veladas. De acordo com Fisher et al. (2010), dependendo do número de vezes em que se repete os maus tratos e de seu tempo de duração, pode estar havendo incidência de *bullying*, isto porque quanto mais durar os maus tratos, mais suas características se aproximam deste quadro.

Na explicação de Fante (2005), o *bullying* é visto como um procedimento desumano vinculado às relações interpessoais, nas quais os mais frágeis se tornam objetos de distração e prazer dos mais fortes, os quais se utilizam de brincadeiras que ocultam a intenção de maltratar e atemorizar. Este tipo de comportamento se constitui resultado da interação no decorrer do desenvolvimento do indivíduo nos contextos sociais, tais como a família, escola e a comunidade, conforme assevera Lopes Neto (2005).

Pode-se dizer que o termo *bullying* abarca uma variedade de comportamentos antissociais. Consoante com esta ideia, Rutter et al. (1998) definem o comportamento antissocial como uma variedade de procedimentos realizados pelas pessoas que infringem normas sociais, podendo se manifestar em grau menor ou maior. Ao incluir o *bullying* nesta

categoria, considera-se que as pessoas que o praticam fazem uso de acusações injustas e ofensas de toda natureza, exposição ao ridículo, difusão de boatos, gozações, transformação do outro em bode expiatório, sendo objeto pleno de abuso (Debarbieux, 2001).

Na afirmação de Alencar e Taille (2007), a grande parcela das práticas humilhantes e desrespeitosas, assim como insultos e difamações, não chega a ser divulgada; do mesmo modo, é difícil a comprovação de tais atos. Conta-se, ainda, com a disposição da vítima em ocultar seu sofrimento diante do constrangimento ao qual fica exposto e da omissão de indivíduos que presenciam o acontecimento (Alencar., & Taille, 2007; Piskin, 2005). Porém, embora haja pouca divulgação, este tipo de conduta é constante no cotidiano escolar, sendo que o *bullying* comparece como uma das suas expressões mais evidentes. O problema maior, possivelmente, advenha da dificuldade em caracterizar o *bullying*, porque a escola se constitui em um ambiente repleto de eventos hostis, havendo o envolvimento de uma dinâmica complexa que dificulta seu reconhecimento (Mishna et al., 2005). Neste sentido, o pensamento sobre esta temática parece congruente com a ideia de Craig et al. (2000) quando declaram que o conhecimento acerca do *bullying* é pouco, tornando difícil identificar seus episódios.

A informação anteriormente apresentada, entretanto, diverge algo de estudo realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, (UNESCO) em 2002, nas capitais brasileiras, apesar de não tratar de modo específico de *bullying*, revelou a dimensão da violência no contexto das escolas brasileiras. Neste estudo, em torno de 1/5 dos alunos e pessoas do corpo pedagógico das escolas forneceram informações acerca de casos de agressões e espancamento dentro dessas instituições; eles revelaram também constantes episódios de roubos ou furto de objetos pessoais de professores e de alunos como algo corriqueiro (Abramovay et al., 2002). Neste estudo se

constatou que o percentual de estudantes que afirmaram estas práticas foi de 38% e 36% entre os de Porto Alegre e Distrito Federal, respectivamente, e 20% para os residentes em Belém. Já entre os professores tais percentuais foram algo superiores, obtendo os picos máximos em Porto Alegre (62%) e Distrito Federal (58%); o percentual menor foi observado em Maceió (30%).

Em suma, as pesquisas sobre a violência no contexto escolar, coerente com o que indicam Craig et al. (2000), contribuem de algum modo para o entendimento de como esta prática pode afetar as pessoas envolvidas e a maneira em que a convivência pode exercer influência no desenvolvimento e na socialização. Porém, diante dos casos observados envolvendo atos de violência no espaço da escola, fica ainda o desafio: como distinguir o *bullying* de outras ações socialmente reprováveis?

1.1. Distinção do Bullying de Outras Formas de Violência

O insulto e a coação física e psicológica, que são hoje considerados características do *bullying*, sempre estiveram presentes nas escolas, porém passaram a ser estudados cientificamente como fato psicossocial há pouco mais de 30 anos. No Brasil, desde 2000 o tema vem ganhando espaço em vários segmentos da sociedade: universidades, fóruns, congressos e poder legislativo (Fante., & Pedra, 2008). Isso se deve ao fato de que, até então, procedimentos envolvendo desavenças, brigas, abusos e todo tipo de atitudes fora das normas da boa convivência, dentro ou fora da escola, eram designados simplesmente de violência, sendo que a multiplicidade de entendimentos que circundam o uso deste termo acabava por dificultar a sua delimitação semântica, mesclando-o com formas outras de comportamento, a exemplo da agressão. No entanto, as significações destes termos são passíveis a processos subjetivos, modificando-se conforme as normas da sociedade e

podendo gerar, inclusive, discrepância dentro de um mesmo contexto cultural (Fisher, 1994; Pain, 2006).

A preocupação com atos violentos na escola já vem de algum tempo, mas as primeiras pesquisas tratando acerca do assunto tiveram início nas décadas de 1960 e 1970, na França, atendendo a pressões da mídia e outras imposições, principalmente administrativas (Debarbieux, 2001). Testanière, em 1967, citado por Debarbieux (2001), coordenou e deu início a um levantamento que incluiu 64 liceus de uma academia e instituições religiosas, visando considerar a violência mais frequente entre os alunos. Na ocasião, obteve respostas para mais de mil questionários completos, sendo aplicado também para alguns grupos o sociograma. Como resultado, chegou-se ao entendimento de que a confrontação se constituía como uma forma de defesa aos princípios de civilização.

De acordo com Debarbieux (2001), Testanière divisou duas modalidades de bagunça, calculando seus índices respectivos. No primeiro tipo de bagunça, nomeiam-se aquelas ditas naturais do estabelecimento de ensino, envolvendo os rituais de iniciação, com a intenção de reforçar a sociabilidade e união dos grupos, dando-lhes consistência; ele verificou que estas aconteciam nos recreios, da mesma forma que as maluquices do carnaval e os trotes nos calouros. Tais bagunças eram contempladas como desarranjos escolares situadas em uma esfera da instituição escolar, que ninguém se atreveria a denominá-las de violência.

De fato, o autor observou que a violência entremeada à bagunça passava despercebida pelos agitadores, e que era notada somente pelas frequentes vítimas que sofriam e eram ignoradas por todos no seu sofrimento. O segundo tipo de bagunça dizia respeito ao planejamento escolar e suas consequências, o qual foi designado como *bagunça anônima*. Nesta, verificou-se que a confusão se instaurava no momento de entrada nos

liceus, de alunos pertencentes a outras classes sociais, em espaços que até então eram destinados aos filhos de famílias abastadas. Isso foi avaliado como um desequilíbrio e o fim de uma tradição escolar; por outro lado, colocava em evidência os obstáculos ao novo público deste sistema de ensino.

Os relatórios produzidos por Testanière traziam, ainda, informações da área pedagógica, abordando a questão da vitimização, do sofrimento e os sentimentos de culpa dos professores acerca de castigos corporais aplicados por docentes aos alunos em sala de aula e suas consequências, assim como os problemas sérios nas unidades de ensino relativos à organização e desorganização escolar. Em outras partes se constatavam denúncias sobre a discriminação e perseguição a estudantes imigrantes e operários envolvendo uma perspectiva dissimulada, caracterizada como violência simbólica (Debarbieux, 2001; Montoya, 2002). A quantidade de informações, abarcando temáticas variadas e sem ajuda do poder público, gerou um quadro demonstrativo das modalidades de violência contidas nas escolas francesas, desde as infiltradas em práticas pedagógicas às relações sociais entre alunos e professores (Debarbieux, 2002).

As pesquisas realizadas por Debarbieux (2001), nos anos 1960 e 1970, acabaram por chamar à atenção da mídia, assinalando sua importância na elaboração do objeto de estudo nas ciências sociais, ressaltando as evidências de violência nas escolas, assim como a aversão aos estrangeiros e “classes perigosas”. Este proceder colaborou para trazer à tona as desigualdades sociais que estavam implícitas nesses acontecimentos, facilitando o avanço das pesquisas em sociologia sobre a violência nas escolas na tentativa de entender a cultura dos estabelecimentos de ensino, a maneira com que os episódios e as características gerais destas instituições interferiam na promoção ou não da violência. Portanto, dito de

outro modo, seus estudos proporcionaram um *Raio X* da violência nas escolas, considerando sua dimensão socializante.

Neste mesmo período, na Suécia, pais indignados apresentavam nos meios de comunicação denúncias contra maus tratos que seus filhos estavam sofrendo nas escolas. Então, a partir dos anos de 1970, de acordo com Silva (2006), o professor e pesquisador Dan Olweus, da Universidade de Bergen, na Noruega, iniciou estudos para conhecer a questão dos agressores e suas vítimas nas escolas e as inclinações ao suicídio em adolescentes. Ele analisou as motivações provocadoras dos eventos, adotando instrumentos de autorrelato para diagnosticá-las. Este trabalho incentivou outros pesquisadores a tentar identificar a problemática.

Na tentativa de então delimitar e definir o fato, conforme Silva (2006), os pesquisadores concordaram que os estudos deveriam acontecer em parceria com projetos de intervenção. Portanto, encontros científicos e novas pesquisas foram realizados, apoiados no questionário de Dan Olweus, de 1973, com o qual chegaram a um resultado bastante elucidativo, principalmente quando verificaram os dados das comunidades situadas em bairros com acentuada carência socioeconômica. As formas de maus tratos encontradas com maior frequência foram as verbais, como os xingamentos e a intimidação; já no caso das ameaças, a exclusão e o isolamento social foram menos empregados. Com isso, os pesquisadores deduziram que a violência nas escolas se apresentava múltipla e complexa, fazendo-se necessário analisá-la em profundidade, levando em conta os vários elementos que a compunham.

Neste contexto, Dan Olweus foi um dos primeiros a fazer uso do termo *bullying* para designar essa forma agressiva de agir. Isso se explica, conforme Debarbieux (2001), em razão de os pesquisadores que realizavam estudos sobre a violência, em países de língua

inglesa, tinham dificuldade de estabelecer uma definição para a multiplicidade de conflitos encontrados nos espaços internos da escola, vez que o conceito “*violence*”, em inglês, faz alusão apenas à violência física. Então, na concepção de Olweus (1993), o *bullying* pode ser entendido como a utilização de ações negativas, por um ou mais estudantes, direcionadas para um colega, menino ou menina, manifestas por meio de intimidações, atos físicos (*e.g.*, empurrões, beliscões) e outras que não se utilizam de contatos físicos, ou mesmo verbalizadas com insultos, provocações e apelidos, intencionalmente, para causar danos ou desconforto, de forma repetitiva por um período de tempo.

Tomando esta conceituação como referência, os estudiosos instituíram como sendo *bullying* grande parte dos conflitos que sucedem no espaço escolar e, a partir destes estudos, segundo Middleton-Moz e Zawadski (2007), a discussão acerca do tema vem ganhando espaço, passando-se a observar as relações interpessoais que são construídas, em especial, no ambiente da escola e a que natureza pertence este tipo de relacionamento. Isso em razão de muitos ainda considerem tais práticas como brincadeira de criança, típicas de adolescentes ou mesmo a manifestação de intimidade entre amigos.

Na explicação destes autores, os acontecimentos de *bullying* se caracterizam como uma violência exercida contra a pessoa, diferente daquela praticada ao patrimônio; consiste em exercê-la de maneira velada, de modo a não deixar indícios que capacite a penalização. Trata-se, então, de uma representação da violência e de sua interiorização na escola, enredando os efeitos nocivos na vida dos discentes que com ela acaba tendo contato e da qual são vítimas, comprometendo o desenvolvimento de sua aprendizagem, como também favorecendo a desestruturação do espaço educativo.

A incivilidade manifestada no *bullying* não pode ser vista apenas como má educação ou falta de civilização; ela se caracteriza como uma quebra de regras e

expectativas no âmbito de convivência e de acordos sociais que entremeiam as relações humanas (Garcia, 2006). Tais incivildades na escola se prestam a diferentes pretensões e se apresentam intrincadas, constituindo-se em determinados momentos como confrontações da ordem escolar, e, em outros, como a violência que afeta o funcionamento da escola e o relacionamento ali construído (Abramovay et al., 2002). Ela causa menos espanto porque este tipo de violência não é visível aos olhos, como pode ser um braço quebrado, por exemplo; no entanto, a violência implícita, dissimulada, pode ser mais devastadora que a física, por se manifestar por meio da privação do direito de agir e pensar de maneira diferente que os outros (Moura, 2005).

O termo *bullying* foi pesquisado por Smith et al. (2002) em quatorze culturas diferentes, nas quais procurou analisar as definições utilizadas como resultantes de sua tradução, concluindo que poderia usar como correspondente na língua portuguesa (Portugal) o termo abuso. Na língua inglesa, o verbo *bully* tem o sentido de tiranizar, amedrontar, brutalizar, oprimir; já o substantivo *bullying* se refere ao conjunto de práticas violentas, tanto físicas quanto psicológicas, de caráter intencional, executadas de forma repetitiva por um indivíduo ou grupo de indivíduos, com a finalidade de atemorizar ou agredir o(s) outro(s), configurando uma relação de poder sobre aqueles que se encontram sem condições de defesa (Fante., & Pedra, 2008; Olweus1993; Pereira, 2002).

Entre as expressões mais comuns do *bullying*, podem-se assinalar, além dos insultos à moral, a manifestação de ameaças, apelidos cruéis e as gozações que entristecem profundamente, as agressões físicas, como beliscões, empurrões e cusparadas. Segundo Lopes Neto (2005), o *bullying* funciona como um meio de afirmação de força interpessoal demonstrada pelo uso da agressão. Segundo Martins (2005), este expediente pode ser utilizado para obter prestígio junto a outros colegas. Smith e Morita (1999) detalham o

sentido deste termo, considerando o *bullying* como uma categoria menor do comportamento agressivo, sendo designado como nocivo, uma vez que seu alvo recai quase sempre naquelas pessoas que, por diferentes motivos, não têm condições para se defender das agressões. Esta deficiência encoraja os autores de *bullying* a molestarem suas vítimas, procurando tirar algum tipo de vantagem ou mesmo reforçar sua condição hierárquica no grupo a que pertencem.

Sequenciando o entendimento a respeito, o *bullying* se constitui como uma variação da violência escolar, havendo o envolvimento de componentes físicos e psicológicos e uma relação de provocação e opressão do mais forte sobre o mais fraco; no entanto, quando o acontecimento envolve ataque agressivo ou briga entre oponentes que apresentam força e tamanhos aproximados, isso não caracteriza sua manifestação (Klewin, Tillmann., & Weingart 2003). O comportamento de *bullying* pode ser categorizado como um subconjunto de práticas agressivas que acontecem entre pares, porém não cingindo todos os atos de violência na escola (Dodge et al., 1990).

Estes autores manifestam que por conta desse tipo de comportamento nocivo, a partir da década de 1980 o *bullying* passou a ser assunto de interesse também das instituições, após suicídio cometido por três adolescentes com idades entre 10 e 14 anos, na Noruega, provocados aparentemente por atos trágicos de *bullying*. Como já dito anteriormente, este se caracteriza como uma situação em que a pessoa fica exposta a condições vexatórias ou sofre agressões verbais de cunho intencional.

O propósito em fazer mal e a persistência em submeter a vítima a prática de humilhação, no considerar de Pereira (2002) e Ramirez (2001), colabora para definir e diferenciar o *bullying* de outras situações de violência ou comportamentos agressivos. A propósito, estes autores apresentam três fatores julgados fundamentais para a identificação

do *bullying*: (1) o desencadeamento da agressão não é o resultado de qualquer provocação, pelo menos por ações que possam ser reconhecidas como provocações; (2) as intimidações e a vitimização não se caracterizam como acontecimentos eventuais; elas têm caráter repetitivo; e (3) os agressores geralmente são fisicamente mais fortes e se utilizam de arma branca ou são dotados de um perfil violento e perigoso. Além destes fatores, destaca-se que, com frequência, as vítimas não têm como se defender ou pedir ajuda, ou ainda se sentem impossibilitadas de fazê-lo.

Na linha de tentar identificar os aspectos que caracterizam o *bullying*, Rigby (1998) elenca sete aspectos que precisam estar presentes, a saber: (1) um desejo inicial de magoar; (2) o desejo se exprime numa ação; (3) alguém é magoado; (4) o *bullying* é dirigido por uma pessoa ou grupo de pessoas mais poderoso contra alguém de menor poder; (5) dita ação não tem qualquer justificação plausível; (6) o *bullying* é tipicamente repetitivo; e, finalmente, (7) configura-se como uma espécie de divertimento.

Os *bullies* são descritos, em geral, como pessoas antipáticas e arrogantes. Os fatores que interferem no modo de agir do autor de *bullying* são muitos, e a abrangência destas práticas se estende desde a reprodução de um padrão de comportamento agressivo, explosivo ou pouco amistoso, a influência do que circula nos meios de comunicação, a ausência de relacionamentos pessoais benéficos, que envolva um clima de amor e reciprocidade de carinho; o não recebimento de atenção e incentivos que promovam um desenvolvimento sadio; os desejos excessivamente satisfeitos e a faltas de limites, o que deixa transparecer a ideia da permissividade a tudo; o recebimento de uma atenção deficiente; a sensação de não ter alguém que o ame e, portanto, de não conseguir conviver com outros de maneira prazerosa e saudável (Gomes et al., 2007).

Nas escolas, o *bullying* se revela principalmente nos momentos de socialização, assim como em intervalos do horário de aulas e na volta para casa, o que traz como consequência a exclusão de alunos tanto dentro quanto fora da escola (Nogueira, 2007).

Muitos destes indivíduos, fora da escola procuram refúgio nas redes sociais, uma nova realidade de relações interpessoais, onde estarão sujeitos a outra ameaça, o *bullying* via internet, conhecido como *cyberbullying*, no qual os *bullies* (agressores) fazem uso de computador e celular, para enviar mensagens ou fazer circular no espaço virtual comentários maldosos e depreciativos acerca da vítima que alcançam o espaço ilimitado da rede deixando a pessoa acuada e depressiva, sem saber a quem recorrer ou como se defender. As agressões são realizadas então por meio das tecnologias de informação (Avilés, 2009).

Dentre os que perpetuam o *bullying*, há papéis diferenciados nos quais os intimidadores são os líderes ou seus seguidores; as vítimas são distribuídas em passivas, agressivas provocadoras, aquelas que revidam, perpetrando em outros, e ainda os que não participam; existem também os incentivadores à coação, outros que participam ativamente da intimidação a ponto de poder ser categorizados como intimidadores seguidores (Fante, 2005; Lopes Neto, 2005). Portanto, configuram-se papéis bem diversificados de vítimas.

O autor do *bullying* pode atacar suas vítimas de forma direta, com apelidos, agressões físicas, gestos e ofensas verbais que acarretam mal-estar aos vitimados. Tais procedimentos são utilizados com frequência quatro vezes maior entre os meninos; as meninas fazem uso principalmente da indiferença, difamação, isolamento e negação às aspirações, caracterizando o *bullying* indireto (Lopes Neto, 2005). Osterman (1999) presume que os acontecimentos envolvendo o *bullying* indireto se devem ao fato de as vítimas não identificarem seu agressor, acrescentando que em casos assim as respostas

colhidas por instrumentos de autorrelato podem não condizer com a verdade, vez que o agressor tem como objetivo ficar oculto. Isto é confirmado em pesquisa por Rigby e Slee (1990), quando mostram que esta é uma tendência adotada tanto por alunos vitimados quanto agressores; eles negam o fato quando questionados, sendo que o anonimato de suas respostas não garante um recorte verdadeiro do tema.

O discernimento entre brincadeira e coação encontra diferenças de entendimento entre os estudantes. Isso levou alguns pesquisadores a reavaliar a forma de condução da coleta de informações; na Espanha, por exemplo, ocorreram avanços em estudos sobre a intimidação, o que permitiu impulsionar projetos de intervenção amplos, apoiados financeiramente pelo governo, objetivando uma intervenção nacional. O Projeto de Sevilha, de 1995, criado para enfrentar a violência escolar (SAVE), configurou-se como um programa que foi sendo ampliado e reestruturado ao longo dos anos, adotando metodologias diferentes, abarcando diversas pessoas comprometidas com a educação, visando melhorar a aprendizagem e a convivência escolar.

A amplitude do SAVE conseguiu atingir áreas de planejamento, intervenção, prevenção e acompanhar acontecimentos envolvendo atos violentos nas escolas espanholas localizadas em áreas de baixo poder socioeconômico. Os resultados quando adaptados a cada realidade têm colaborado para a continuidade da prevenção a maus tratos naquele país; seu sucesso ficou evidente a partir da participação e colaboração de outros países europeus (Ortega, 2002).

Apesar dos esforços em combater o *bullying*, Silva (2006) confirma sua continuidade e destaca que este não acontece de maneira esporádica; as vítimas já estão escolhidas e são vigiadas por seus agressores, e estes, quando utilizam de agressão, o fazem sabendo o que e de que forma o farão. Smith (2002) reitera e afirma que comportamentos

de *bullying* podem ser observados principalmente contra grupos que apresentam particularidades físicas, socioeconômicas, de etnias e orientações sexuais específicas. Algumas pesquisas apontam que, estatisticamente, o *bullying* tem como principais alvos pessoas provenientes de outros países, ciganos, indivíduos ligados a atividades circenses e outros grupos nômades (Lloyd., & Stead, 2001); alunos que estão acima do peso têm a tendência a pertencer as duas categorias: são vítimas de *bullying* e, ao mesmo tempo, o praticam, em geral, com seus colegas com peso normal (Janssen, Craig, Boyce., & Pickett, 2004; Sjoberg, Nilsson., & Leppert, 2005); e os alunos baixinhos (Stein, Frasier., & Stabler, 2004), os homossexuais e filhos de homossexuais (Clarke, Kitzinger., & Potter, 2004) são mais vítimas em comparação a crianças e jovens julgados como fora do padrão de normalidade. Apesar deste conhecimento, as instituições educacionais, na sua maioria, não dispõem de planejamento para o enfrentamento deste problema; algumas por desconhecimento, mas outras por descuido, outras também por comodismo e há ainda aquelas que preferem negar a existência deste tipo de comportamento (Fante., & Pedra, 2008).

1.2. Pretextos e Consequências do *Bullying*

Como descrito anteriormente, o *bullying* se apresenta como um feixe de atitudes agressivas, adotado por um indivíduo ou grupo, e que, sem motivo aparente, amedronta, humilha e discrimina suas vítimas, causando-lhes dor e sofrimento. Abramovay (2005) lembra que estas ficam fragilizadas devido à coação ocasionada, levando-as a terem dificuldades em se comunicar com outras pessoas, o que pode interferir de forma negativa em sua capacidade de desenvolvimento social, emocional e profissional.

A humilhação a que são submetidas, além de atrapalhar crianças e adolescentes nos relacionamentos individuais, colabora para a destruição do autorrespeito, impossibilitando a

construção da consideração entre as pessoas (Alencar., & Taille, 2007). De acordo com Fante (2005), alguns fatores contribuem para a configuração do praticante de *bullying*, que podem ser descritos como carência afetiva, falta de limites, estilo parental negligente ou autoritário, repercutindo em práticas educativas que compreendem maus-tratos corporais e manifestações emocionais violentas. Segundo comenta esta autora, nos estudos realizados sobre o tema, 80% dos indivíduos tidos como agressores apontaram como causador principal de sua maneira de agir a necessidade de repassar a outros, aquilo que receberam em casa ou na escola.

Salienta-se que a atuação do *bullying* acontece claramente na escola e não se limita a um nível socioeconômico em particular, tampouco a uma faixa etária ou ao sexo, conforme Olweus (1993). Este mesmo autor afirma que em pesquisa realizada os resultados mostraram que a classe social não altera o percentual de crianças que agredem ou são vítimas. Por outro lado, Fernandez (1998) efetuou análise de cerca de 1.000 redações produzidas por alunos de 14 a 15 anos que foram molestadas ou tiveram conhecimento de casos de *bullying*, encontrando indicação de que, entre outras causas, a pobreza se sobressaiu como uma explicação.

No Brasil, Camacho (2001) efetuou pesquisa a fim de verificar as relações sociais entre os alunos de mesma turma, considerando escolas nas quais fez uso do termo intimidação tratado como incivilidade, dando prosseguimento a definição proveniente da escola francesa, que desenvolve estudos sobre a convivência escolar. Neste estudo, tal autora pesquisou as facetas tênues da violência nas práticas escolares de jovens de 12 a 15 anos de duas escolas da cidade de Vitória, Espírito Santo; uma escola pública municipal e outra particular, tradicional e religiosa. Os resultados mostraram que as violências ou incivildades traziam em suas bases as desigualdades e o desnível social. Neste caso, as

divergências sociais de etnia, sexo, religião, orientação sexual, classe social e os modelos sociais, assim como o bom e o mau aluno, o gordo e o baixinho, infundidos socialmente, eram socializados por meio de exercícios violentos, imperceptíveis, mas, discriminatórios que eram executados por meio de diversões, zombarias e preconceitos dentro da sala de aula, o que indica a não aceitação ao diferente, trazendo como consequência a exclusão e as condutas hostis entre os colegas. As incidências de *bullying* no contexto escolar além dos danos físicos e psicológicos, tem contribuído para a afetação da saúde e qualidade de vida dos envolvidos, prejudicando inclusive a aprendizagem, quanto maior o número de exposições aos episódios, maiores serão os efeitos negativos no indivíduo acarretando baixa nas defesas do organismo, deixando-o mais suscetível às doenças (Coutinho; Pereira ., & Silva 2011) .

Independente do motivo da intimidação, agressores e vítimas desta forma de violência passam a apresentar sintomas parecidos, com oscilações repentinas de humor, caracterizando os distúrbios físicos e psicológicos, já mencionados anteriormente, com elevado estado de ansiedade elas também não conseguem estabelecer um relacionamento interpessoal, preferindo o isolamento, entre outros distúrbios sem especificações claras, (Fante, 2005; Olweus, 2004). A apresentação de dificuldades físicas e emocionais para reagir é igualmente comum, assim como a manifestação de insegurança (Ballone, 2005).

Esta maneira de se comportar, vinculado ao sentimento de vergonha por ter sido alvo de maus-tratos, não lhes permitem pedir ajuda. Mesmo no ambiente familiar, demonstram sinais de inquietações, medo ou temor no momento de ir à escola. Porém, apesar deste quadro, dificilmente denunciam a alguém da família, professores ou funcionários. Tais ocorrências acabam por levar ditas pessoas a mudarem com frequência de escola, por se sentirem isoladas, ou mesmo a abandonarem os estudos; em casos com

acentuada gravidade, podem desenvolver quadro de depressão, levando até mesmo a tentar ou a cometer suicídio (Coutinho, Silva., & Araújo, 2009; Pereira, 2002).

Há casos ainda em que o sofrimento cotidiano causado pelo *bullying* torna o indivíduo passivo. Entretanto, Leme (2006) afirma que isso acontece em alguns casos, pois em torno de 12% das vítimas de *bullying* tendem a reagir de forma agressiva. Isso fica evidenciado em diversos episódios ocorridos em diferentes partes do mundo, como, por exemplo, os recentes ataques ocorridos em escolas dos Estados Unidos, nos quais vítimas de *bullying* adentraram a escola onde estudavam munidos com armas de alto calibre, cometendo o assassinato de vários colegas e se suicidando a seguir. Posteriormente, observou-se que, em cartas escritas pelos suicidas, havia referências às humilhações que sofreram constantemente, assim como indícios de um estado de depressão conjugado por profunda ansiedade e ódio, o que as levavam a perceber o suicídio como a única saída para acabar com o sofrimento, mas precisavam levar com eles os perpetradores do *bullying* sofrido.

O Brasil não está imune a estas cenas trágicas. Por exemplo, cita-se como um dos primeiros casos o que foi veiculado em jornais televisivos no dia 07 de abril de 2011, dando conta de um episódio em Realengo, Rio de Janeiro. No caso, um ex-aluno de uma escola onde, segundo um colega relatou, sofreu *bullying* no decorrer de sua vida escolar, adentrou armado em uma das salas de aula, acabando por assassinar nove meninas e dois meninos, deixando outros tantos feridos. O outro acontecimento foi mostrado no dia dois de março de 2012, no programa *A tarde é sua*, da Rede TV; tratava-se de jovem de 12 anos, do Espírito Santo, que no início de 2012 se enforcou utilizando o cinto da mãe por não suportar a angústia de ser molestado constantemente com apelidos pejorativos e ainda ser taxado de *gay*.

Existe ainda vítima que reage, mas não chega aos extremos de matar ou morrer. A propósito, Leme (2006, 2009) afirma que esta é, em geral, hiperativa, hipervigilante, inquieta e dispersiva, e apesar de empreender reação aos maus-tratos com agressividade, ainda assim continua atormentado com receio do isolamento social motivado pelos agressores. Já a adoção de um comportamento agressivo, por parte dos agressores, segundo Fante (2005), leva-os a experimentar falsa sensação de poder, o que pode vir a prejudicar sua convivência com os colegas e, inclusive, fazendo com que o indivíduo venha a fazer uso, no futuro, de procedimentos delinquentes, como, por exemplo, uso de drogas e furtos, transformando-se em adulto agressivo, reproduzindo atitudes antissociais na família e no ambiente de trabalho.

A respeito disto, o estudo de Baldry e Farrington (1999), realizado em uma escola em Roma, Itália, contando com 113 meninas e 125 meninos com idade entre 11 e 13 anos, sustenta que as práticas de *bullying* se caracterizam como o início de um aprendizado para se firmar, anos depois, em condutas delituosas; dito envolvimento com atos criminosos pode atrapalhar o desenvolvimento de sua personalidade e sua capacidade de socialização.

Os jovens, vítimas de *bullying*, apesar de não haver consenso sobre as características de suas famílias, Olweus (1994) listou prováveis evidências de que estão propensos a pertencer a famílias em que as práticas educativas são limitativas ou há proteção de forma excessiva. Por outro lado, os estudos de Bosworth et al. (1999) defendem não existir distinções significativas entre as famílias de perpetradores de *bullying* quando comparadas às famílias das vítimas. Em outra vertente, Perry et al. (2001) encontraram em suas pesquisas manifestações de que crianças maltratadas pelos pais estão propensas a serem também vítimas de *bullying*. Como explicar estes eventos desde uma perspectiva psicológica?

1.3. Aproximação Psicológica do *Bullying*

O *bullying* se diferencia de outros tipos de violência e, apesar de os pesquisadores ainda não terem o domínio de sua abrangência, é dotado de definição específica, expressando características próprias. Dentre estas, a particularidade de afetar o psiquismo dos indivíduos nele envolvidos (Fante, 2005). Esta prática pode ser identificada em diversos contextos, além do escolar; observa-se sua manifestação também na família, nas forças armadas, nos locais de trabalho (denominado de assédio moral), em asilos, prisões e em todo e qualquer lugar onde existam inter-relações de pessoas.

Os efeitos desta forma de agir acabam por tornar suas vítimas reféns de sentimentos de ansiedade e perturbações que podem vir a interferir de forma negativa em processos de aprendizagem em razão da elevada mobilização de sentimentos de medo, angústia e raiva contida (Fante, 2005). Esta carga emocional intensa, proveniente de experiências vivenciadas nos comportamentos de *bullying*, pode suscitar construções inconscientes e pensamentos desarticulados que perturbarão o desenvolvimento de sua autopercepção e autoestima, o que pode implicar na capacidade de autossuperação do indivíduo no decorrer da vida. A psicologia estabelece a agressão como todo e qualquer ato que traz embutido a intenção de provocar maus-tratos físicos ou psicológicos em outro organismo ou objeto (Rodrigues, Assmar., & Jablonski, 2000). De acordo com estes autores, consideram-se nesta definição dois aspectos indispensáveis: o primeiro se refere ao propósito da ação por parte do agressor, indicando que a caracterização da agressão só pode ser levada em conta se o ato deliberadamente intenta causar um mal a alguém; e o segundo destaca que um ato agressivo abarca, além do ataque físico, assédios sexuais e apelidos que trazem conotação de desprezo, o que habitualmente acaba provocando um quadro de ansiedade e depressão, levando a distúrbios psicológicos diversos.

Este processo pode ter seu início nos grupos sociais, no caso das meninas, quando pressionadas a fim de se ajustarem a um modelo social atraente e delicado, fazendo uso de roupas que estão na moda; ser atraente a ponto de chamar à atenção dos meninos, trazer consigo uma postura doce e meiga. Para aquelas que estão fora deste padrão, as possibilidades de sofrerem *bullying* são maiores, e, na quase maioria, são muito tímidas para combater as regras ou não encontram um grupo social onde fazer parte, segundo Middleton-Moz e Zawadski (2007). De acordo com estes autores, o *bullying* exercido pelas meninas é diferente daquele levado a cabo pelos meninos; ao invés de ameaças ou agressão física, elas têm na exclusão social uma arma poderosa, pois passam a intimidar quem pretendem se vingar com boatos maliciosos, destruição da reputação da outra e pressão para que as demais a deixem de lado.

Os meninos, por sua vez, podem ser afetados porque vivem receosos de não cumprir as normas implícitas de pertencimento, que incluem não deixar em evidência os sentimentos, aparentar ser do tipo machão, evitar parecer muito sensível ou intelectual, apresentar boa aparência, evitar chorar, pedir ajuda e manter certa distância da própria mãe. Nisso, há o envolvimento de técnicas que os meninos aprendem para cumprir o código dos rapazes, denominado pelo autor de “máscara”, fazendo uso deste artifício no decorrer de suas vidas a fim de não sofrerem abusos como o *bullying*. Ao utilizar a dita máscara, os meninos sufocam sua vida emocional interior, surgindo, no seu lugar, o tipo truculento, seguro, provocador e imperturbável (Middleton-Moz., & Zawadski, 2007).

Na explicação de Ballone (2005), a própria sociedade estabelece critérios de classificação do que está dentro dos padrões considerados normais e aceitáveis, de forma que aquele que não apresenta tais particularidades é discriminado, sofre intolerância, como se existisse uma escala separando indivíduos inferiores e superiores. Porém, alguns desses

critérios assumem características diferentes em conformidade com a época e cultura, a exemplo do padrão de beleza feminino, que já estabeleceu desde mulheres gordinhas até mulheres bem magras. Middelton-Moz e Zawadski (2007) lembram que as crianças desde pequenas são distribuídas e confinadas em grupos e subgrupos nas escolas e nos bairros, em conformidade com aparência, interesses ou modos de agir; mas, quiçá o que seja ainda pior, tais seleções não acontecem de forma clara, ficando subentendidas.

Quanto às diferenças entre as vítimas de *bullying*, masculino e feminino, no tocante às reações emocionais, os estudos de Borg (1998) e Rigby (1998) mostram que nos meninos os sentimentos de vingança e fúria se apresentam com mais intensidade, enquanto que nas meninas as reações mais fortes são de tristeza e desgosto. Martins (2005), por outro lado, ao efetuar observações às muitas semelhanças contidas em outras investigações, verificou que as manifestações de comportamentos de *bullying* nos rapazes além de superiores, estavam associadas com atitudes mais propícias ante à violência, quando comparado às garotas. O envolvimento em episódios de *bullying*, no dizer desta autora, não está atrelado somente à questão de gênero, mas também às crenças e atitudes vinculadas à violência, distinguindo-se entre indivíduos dos sexos masculino e feminino.

Por fim, há que destacar que, como asseveram Boulton, Bucci e Hawker (1999), as atitudes dos alunos diante de eventos de *bullying* estão intimamente ligados à forma como procede seu envolvimento neste tipo de episódio. Concretamente, tais atitudes têm sido observadas como boas preditoras de envolvimento na prática de *bullying*, isto é, na perpetração de condutas que revelem se tratar deste tipo de violência. Porém, não somente no plano psicológico é possível encontrar explicações para este construto ou fenômeno, cabendo considerar elementos de natureza mais sociológica.

1.4. Aproximação Sociológica do *Bullying*

Apesar de não existirem ainda grandes informações sobre o *bullying* no âmbito da sociologia, na manifestação de Crochik (1997) este tipo de comportamento pode ser atrelado a variados fatores, a começar fazendo a junção de características do indivíduo a elementos trazidos de seu processo de socialização. De fato, apesar da concepção de que o preconceito e a forma de agir serem individuais, pois atende às necessidades específicas das pessoas, emergem no decorrer deste processo como resultado de conflitos produzidos durante as interações nos e com os grupos. Considera-se também que o indivíduo, por vezes, é coagido pelo grupo a agir com maior agressividade, isso porque a união e a pertença intensificam sua atitude. Assim, a violência e o *bullying* são comportamentos entendidos como resultantes da convivência em um grupo específico, que apresenta componentes contextuais de relevância (Lourenço., & Lisboa, 1992).

A afirmação anteriormente apresentada é reforçada por Silva (2004), que vê a família e seu ambiente como propícios para apreender a origem dos comportamentos violentos dos jovens. Esta instituição se constitui o ponto referencial para perceber as características das crianças que manifestam atitudes antissociais ou agressivas (Fernandez, 1998). Concernente a isso, o seio familiar e a movimentação que ali acontece se constituem como influenciadores essenciais para a incorporação dos jovens no contexto sociocultural. A família, na indicação de Scabini (1992), apresenta-se como uma estrutura complexa de relações que ocorrem entre os elementos que a compõem, tendo seu funcionamento caráter organizador e formador destas relações. Há, portanto, a necessidade de que tais relações sejam adaptadas continuamente, perante as constantes mudanças que acontecem no recinto familiar, a fim de que possam realizar de fato o desenvolvimento satisfatório das pessoas envolvidas.

Segundo Scabini (1992), para assegurar o bom funcionamento social, é fundamental a preservação da boa qualidade das relações que se estabelecem entre os membros da família e das interações com o meio social em que está inserida. No período de socialização dos jovens, o exemplo de modelo utilizado pelos pais na educação, principalmente a conduta de poder e autoritarismo, constituem fatores que podem atuar como promotores ou não do *bullying*, isso porque, ao compartilharem um ambiente de tensão e sem maleabilidade, terminam por refletir o comportamento dos pais quando da não aceitação de algo que é diferente, afetando ainda sua autoestima.

A entrada para a escola alarga as relações sociais da criança e do adolescente, trazendo-lhes outros grupos, diferentes daqueles da família, o que incute novas influências que contribuem para sua adaptação social (Hartup, 1983). Esta nova condição, no entanto, pode trazer-lhes outro tipo de relacionamento. Salmivalli, Huttunen e Lagerspetz (1997) realizaram um estudo acerca da ligação social entre jovens escolares de 11 e 12 anos, verificando que as associações se davam pela semelhança de comportamento; por exemplo, em situações de *bullying* a tendência revelada foi de que o aluno que agride se juntava a outros que apresentam o mesmo tipo de comportamento, principalmente aqueles que incentivam a maneira de agir do agressor. Quando reunido este subgrupo, os seus associados passam a agir de forma semelhante.

De acordo com Rochex (2003), na atualidade as instituições escolares se veem invadidas por lógicas de desregulação que atuam como mecanismos de des-socialização vinculados a eventos sociais externos. Atenta-se que a adolescência consiste no período de maior incidência de *bullying* na atualidade; no caso, por exemplo, Kalina (1999) afirma que estudos evidenciam que a adolescência equivale a um período biopsicossocial no qual o elemento psicológico do processo é incessantemente definido, transformado e influenciado

pela sociedade, e equivale a um momento de desvendamento dos próprios limites, levantando questionamentos sobre os próprios valores e os princípios familiares, passando-se a uma tendência de aderir aos valores e às regras do grupo de amigos.

Em resumo, diante deste marco, antes de focalizar meramente em atributos pessoais, haverá que ponderar o contexto social em que têm lugar os comportamentos antissociais, com destaque para o *bullying*; convêm procurar entender as relações e a estrutura social em que estão inseridos os indivíduos, carecendo considerar seu processo de socialização, cuja explanação demanda ser considerada no próximo capítulo.

Capítulo 2. Socialização e a Constituição do Indivíduo como Ser Social

Ao considerar que um dos objetivos dessa tese é conhecer a relação que pode existir entre os valores de pais em relação aos filhos, e que estes são transmitidos e firmados na socialização, faz-se necessário que se esboce um entendimento acerca deste construto. De forma generalizada, a socialização é compreendida como um processo de aprendizagem por meio do qual a família, a sociedade, a comunidade e/ou o grupo social repassa a seus membros os ensinamentos acerca de seus valores, costumes e regulamentos. Neste interagir o indivíduo adquire, por meio de processos de aprendizagem social, como imitação de modelos, modos adequados de como se comportar (Bandura, 1993).

Desde os primórdios até os dias de hoje, a humanidade tem se constituído como um grande grupo que abarca as gerações de todas as idades, em uma relação de reciprocidade e subordinação, apresentando um tipo de convivência, em alguns momentos, harmônica, em outros, caótica, segundo Elias (1994). Este mesmo autor afirma que somente na convivência social é que o indivíduo, no caso, quando criança, ainda com suas funções mentais flexíveis, com as definições em formação, converte-se em um ser mais complexo. Para este autor, é na interação com outros seres humanos, portanto, que o indivíduo se desenvolve psicologicamente e adquire conhecimentos que o habilitam ser considerada um ser humano. Ao nascer e permanecer em um grupo, no decorrer do seu crescimento em companhia de pessoas mais velhas, aprende a fala articulada e, paulatinamente, a sagacidade e o controle dos instintos. Todos esses componentes de adultos nele desenvolvidos dependem da estrutura de seu grupo, da posição ocupada dentro dele e do processo formador que esta ocasiona.

Na defesa de Durkheim (1987) os indivíduos inseridos nos mesmos grupos, participando da mesma sociedade e eventos sociais, partilham valores humanos, normas e crenças coletivas que sustentam sua integração. De acordo com este autor, a funcionalidade

da sociedade acontece quando tais valores, crenças e normas causam constrangimento em atitudes e comportamentos individuais, desencadeando a solidariedade básica, que acaba por orientar os procedimentos acerca de como agir por parte dos indivíduos. Ele destaca, ainda, a importância da socialização, quando afirma que a existência da sociedade só é possível porque ela se infiltra no interior do ser humano, transformando sua vida, dando forma a sua consciência, suas ideias e seus valores.

Esta "inserção" da sociedade no indivíduo e a sua, como integrante ativo, no meio social dependerão dos vínculos que conseguiu instituir no decorrer das interações socializadoras, por exemplo, na família, por meio de ligações com amigos, parceiros de trabalho e os meios de comunicação, os quais exercem influência nas pessoas, principalmente em adolescentes e jovens adultos (Ortega, 1997). Neste contexto, Amâncio (2010) confere destaque ao compartilhar dos eventos sociais, por meio dos quais o ser humano aprende como acontece o funcionamento social e como tais interações entre os grupos sociais colaboram para sua aprendizagem e evolução.

Segundo Stadnik (2008), apenas é possível considerar a socialização levando em conta também o indivíduo; entretanto, este só poderá ser considerado ao ter em conta o contexto social em que está inserido. Este mesmo autor indica que as experiências e práticas vivenciadas nos grupos familiar e escolar, por exemplo, colaboram para maior integração e solidariedade entre seus membros, caracterizando a socialização como um processo determinante para a integração social, assim como para assegurar a manutenção dos sistemas sociais.

É necessário salientar, neste ponto, que as teorias da socialização, de um modo geral, prestaram-se oferecer um entendimento acerca de como acontece o processo evolutivo social do homem, os resultados das interações culturais e as associações

efetuadas por ele, colaborando para explicar a estruturação da sociedade. Neste sentido, convém realizar um breve resgate de parte destas teorias iniciais, cujos enfoques colaboraram são centrais também para outros estudiosos, explicando o desvendamento acerca das relações sociais e suas evoluções.

2.1. Socialização: Revisitação aos Conceitos Clássicos e a Contemporaneidade das Relações

Alguns construtos, tratando de interações em grupos, desde há muito tempo vêm sendo discutidos e analisados por diversas correntes sociológicas, que procuram recombinar elementos com propósito de explicar como estes se configuram, têm lugar na vida prática, evoluem, reproduzem ou transformam a realidade. Neste marco, cabe destacar as noções de socialização e do processo de aquisições de conhecimentos e comportamento dos seres humanos, que recebem destaque em diversas abordagens, configurando teorias clássicas que se constituem na espinha norteadora de pesquisas posteriores. É possível destacar, neste âmbito, autores como Émile Durkheim, Max Weber e Georg Simmel; conceituações mais recentes podem ser absorvidas a partir de George Herbert Mead, Talcott Parsons, Jürgen Habermas, Peter Berger e Thomas Luckmann, e Bernard Lahire, cujos desdobramentos podem facilitar o entendimento sobre as influências e transmissão de comportamentos e valores. Nesta tese estes nomes não são aprofundados, mas resgatadas algumas de suas ideias a partir de autores que se dedicaram ao seu estudo; porém, não poderiam deixar de ser citados no tocante ao tema socialização.

Émile Durkheim. Concernente à socialização, este autor foi quem elaborou os primeiros conceitos, considerando-a como ciência na concepção determinista da interação entre indivíduo e sociedade. Na leitura de Dubar (1997), Durkheim a interpreta como um processo gerador da *consciência coletiva* no indivíduo jovem, visando o consenso social,

que é compreendido como um corpo social de ideias, crenças religiosas, tradições, tanto nacionais quanto profissionais, pareceres coletivos e regras consentidas por todos os membros da sociedade. Cabe, no entanto, o alerta de Debesse e Milarete (1974) de que as reflexões de Durkheim, circundante a vida social, especialmente aquelas que pontuam sobre a educação, precisam ser entendidas de acordo com as circunstâncias em que foram formuladas.

De acordo com Dubar (1997), este autor define a educação como socialização metódica de gerações mais jovens, desempenhada por gerações mais velhas, sobre aquelas que ainda não estão prontas, isto é, plenamente desenvolvidas para a vida social. A função da educação, então, é eternizar e intensificar a integração social por meio da constituição do “ser social”, entendido como uma organização de ideias, qualidades morais e costumes que representam nas pessoas não as personalidades delas, mas de seu grupo ou de diversificados grupos nos quais participam. Neste sentido, entende-se que a socialização só acontecerá de maneira plena quando ocorrer mediada pela autoridade moral de um adulto e a receptividade positiva da criança; este consórcio entre indivíduo e sociedade oferece suporte para que aconteça a transferência das experiências armazenadas por gerações anteriores.

A teoria deste autor sugere que a sociedade antecede e ultrapassa o indivíduo, constituindo-se exterior e imanente ao mesmo tempo. O indivíduo socializado se constitui resultado de diversas influências da sociedade, e a finalidade da socialização é a preservação do consenso, o que colabora para que exista a vida social. Dubar (1997) afirma que a socialização, na visão de Durkheim, historicamente se apoiou na coação e na conformidade maquinal a modelos oriundos de fora. A propósito, na teoria do “pecado mortal” deste autor se entendia que a existência da moral apenas pode ser assegurada se

houver sanções que fortaleçam o sentimento moral, compondo de acordo com esta teoria, aquilo que é capaz de ofender os pontos mais altos e definidos do sentimento de todos. Sendo assim, a socialização detêm em si mesma o sentido de repressão e todos aqueles que fugirem às regras por ela imposta devem receber punição de acordo com a gravidade da transgressão.

Depreende-se, pois, que a vida social é espontânea justamente porque é resultado do coletivo, apresentando característica *sui gêneris*, o que faz com que a vida social seja, por um lado, produto da coerção, e, por outro, resultado natural da realidade. Em um de seus estudos, *O suicídio* (1897), desenvolvido a partir de sua obra *Da divisão do trabalho social* (1893), Durkheim estabelece confrontações entre duas sociedades com dois tipos de solidariedades que conceitua (mecânica e orgânica). O indivíduo, na primeira sociedade, faz parte de um todo, que não se desvincula, o que configura o fundamentado na consciência primitiva de sua individualidade; ele se enxerga parecido com os outros, não havendo especializações na esfera do trabalho, ocupando-se, o indivíduo, por múltiplas e intercambiáveis atividades.

Na segunda sociedade, entretanto, fazendo referência a uma etapa avançada da evolução social, o ser é isolado da sociedade e fica propenso a se atribuir uma essência própria; porém, é isolado tão somente em termos de especialização laboral, pois, de fato, é ainda mais interdependente no sentido de carecer dos demais para ver supridas suas necessidades (Dubar, 1997). Este quadro impõe a vida em comunidade, interiorana, voltada para ações concretas e simples, e a vida moderna, mais complexa, interdependente, em que o indivíduo resguarda sua individualidade, mas reconhece a dos demais, requerendo, inclusive sua colaboração.

Nesta interpretação fica a explicação dos processos que trouxeram a modernidade, e que mostram que a distinção de cada etapa da evolução social faz parte de mecanismos que promovem a solidariedade social. Os membros de sociedades tradicionais carregam semelhanças entre si; por exemplo, como característica (embora não seja exclusiva), as sociedades modernas são estabelecidas por maior complexidade no que tange à divisão ocupacional. Porém, isso não traduz que não haja diferenças nas sociedades tradicionais; apenas que sua condição de pouco desenvolvida facilita a semelhança entre seus membros. Isto, no entanto, pode sofrer alteração, de acordo com o aumento do volume material e moral, ocorrendo mudanças no cerne destes modelos segmentários, causando uma complicação que intensifica cada vez as relações sociais que originariam as sociedades atuais (Durkheim, 2008). Assim, este autor se empenha em alcançar um *optimum* de equilíbrio social, no qual, dependendo do grau de intensidade dos vínculos entre a sociedade e o indivíduo, acontecerá igualmente o equilíbrio da personalidade.

Outro estudo de Durkheim, onde ele expõe seu entendimento sobre a integração social, foi publicado como *As formas elementares da vida religiosa* (1912). Neste tal autor se apropria da faceta simbólica desta interação social, e a religião é posta como fato social, considerada, então, como coletiva e qualificada como a responsável por estabelecer as normas morais de uma escala de valores. Então já se vislumbrava em sua obra o interesse por questões da educação, mostrando de que maneira o respeito do indivíduo e o individualismo da religião podem coexistir com uma disciplina social, colocando o indivíduo simplesmente como um suporte de regras e valores de todos, caracterizando-o como a materialização das estruturas. Portanto, ele nota e estabelece as categorias cognitivas como formadas no coletivo e assimiladas pelo indivíduo no decorrer da sua vida em grupo, conforme indica Dubar (1997).

Max Weber. Este autor também contribuiu com o estudo da socialização. A exposição de sua teoria, *da ação social*, requer que se esclareça que este autor defendia que a sociologia precisava ser entendida como área do conhecimento fundamentada na abrangência da ação social. No caso, imaginava se tratar de uma ciência com pretensão de interpretar de forma compreensiva a ação social e poder explicar seus vínculos causais em seus desenvolvimentos e consequências (Cohn, 1997). Sua teoria não está centrada na estrutura social ou coletividade; de fato, Weber nega que as sociedades humanas tenham estruturas que está sobranceiro sobre suas cabeças; ele focaliza a ação social e a conceitua como qualquer atividade dotada de sentido que o indivíduo desenvolve, orientando-se pela ação do outro, da mesma forma que é dirigida ao outro.

A ação é considerada social porque o indivíduo, a partir de suas ações, procura estabelecer algum tipo de entendimento com os outros. No entanto, nem toda atividade será social, mas somente aquelas que demandam algum tipo de orientação expressiva tendo em vista outros indivíduos.

Segundo leitura de Cohn (1997), Weber pensava que a sociedade é o resultado de uma infinidade de ações individuais, onde a parte sobrepõe o todo. O indivíduo se comportaria mediante motivações próprias, orientados por afetividade, benefícios racionais ou tradição. São estabelecidos quatro tipos de ação social por este autor, chamados de *tipos puros*, pois a organização de ideias só existe na esfera conceitual, como se especificam: (1) *ação social racional quanto à finalidade*, que é também conhecida por ações instrumentais. Tais ações são estritamente racionais, planejadas com estabelecimento de objetivos que são perseguidos de forma racional e suas realizações demandam escolhas de melhores alternativas disponíveis; (2) *ações sociais racionais relacionadas aos valores*, que não são orientadas por qualquer finalidade específica, mas por valores do indivíduo, sejam estes

religiosos, políticos, éticos ou estéticos. O que concede valor à ação é a racionalidade da própria ação em relação aos valores que serviram como orientadores e a fidelidade a tais valores motivam a conduta e esta guia a ação, que é validada por si mesma, desde que realizada em consonância com os valores. Isso pode suscitar, inclusive, irracionalidade, no caso de adesão absoluta aos valores; (3) *ações afetivas*, que são tomadas emocionalmente com a finalidade de expressar os sentimentos individuais, tais como paixão, orgulho e vingança; e, por fim, (4) *ações tradicionais*, fundamentadas em hábitos e costumes tradicionalmente enraizados, podendo se tornar artefato cultural. No modelo de Weber, a hierarquia sociológica se compõe de ação social como sendo mais avançada que o comportamento, constituindo, então, ação e comportamento social, e, na sequência, contatos sociais mais avançados, interação social e relação social, ainda conforme Cohn (1997).

George Simmel. Embora não tenha conceituado a socialização de forma direta, este autor direcionou sua preocupação teórica para a relação dos indivíduos, centrando-se na formação do todo social; sua ideia fundamenta-se na hipótese de um conhecimento do social atemporal poder expedir propostas acerca do social que, apesar de científicas, não se prendam a um determinado contexto espaço temporal (Simmel, 1983). Em sua teoria a concepção de modelo empregado apresenta característica generalizada, podendo ser utilizada em contextos e espaços temporais diversos, constituindo-se, para alguns pesquisadores, como ideal, vez que não se aplica diretamente a qualquer realidade concreta. Conforme este autor, a vida social demanda um modelo de realidade formalizado pelos próprios agentes, na sua constituição histórica pelas ações individuais. Em suas análises sociológicas, as ações e reações dos indivíduos são sobrepostas na situação em que estão.

Esta concepção lhe rendeu críticas e, por conta disso, foi acusado de estar fazendo “psicologismo”.

Simmel (1983) se constitui como ponto central de interrogação a diferenciação social. Ele afirma que a vida social é um movimento constante de reelaborações das relações entre as pessoas, e estas interações funcionam como uma ponte que liga e a parede que aparta um conjunto de tendências contrárias à união e dispersão. Para análise dessas relações, dito autor sugere um conceito orientador: *reciprocidade da ação*, que é concebido como a influência exercida sobre o outro por cada indivíduo. Ação esta, conduzida por motivações diversas, tais como impulsos eróticos, amor, interesses, práticas, fé religiosa, imposições de sobrevivência ou de agressão. A soma destas ações, sempre em movimento e conflitos, colabora para a união dos indivíduos em uma sociedade global. A propósito, reconhece-se a existência de estruturas vigorosas que conduzem à reprodução social, porém meramente se concede estatuto comparável a acontecimentos microsociais do dia a dia. As interações múltiplas e passageiras, como a *sociabilidade*, estabelecem também a essência das relações humanas, sendo diferente do conteúdo da ação, agindo como motivadores da atuação humana; ao resultado da reciprocidade de ações este autor estabelece a designação de formas sociais.

As formas sociais foram entendidas como elementos essenciais no dia a dia, conferindo os vínculos sociais. Estes pressupostos se alimentam de uma necessidade constante de coisificação das relações humanas, configurando-se o centro daquilo que foi nomeado como tragédia cultural da modernidade. Embora em muitos de seus ensaios sobressaia uma base psicológica, eles dizem respeito à socialização como processos sociais essenciais, sendo assim, apresentam características sociológicas e não psicológicas (Simmel, 1983). Isso fica evidente ao entender o dinheiro como símbolo de valores,

operando mudança nos modos de vida, utilizado como instrumento de troca, consiste também meios de determinar o valor dos objetos e dos seres humanos, a partir do que se firmou no processo cultural desencadeado por cálculos e pelo método de julgar as coisas, atravessando o social. Portanto, reconhece-se a influência do dinheiro nas relações sociais. Esta preocupação com os efeitos sociais da economia monetária leva este autor a atentar para o fato de que, se por um lado o dinheiro põe em contato o indivíduo e a sociedade, por outro uniformiza e aprisiona o ser humano nas relações, excluindo seu lado pessoal.

Sua análise econômica se aplica na inter-relação dos indivíduos é moderada por tecnologias e dinheiro, revelando sua concepção de uma sociedade constituída por socialidade e interlocuções instituídas entre os indivíduos, levando-o a desenvolver seus estudos analisando situações no nível *micro* da sociedade. Surge assim a “sociologia formal”, das relações sociais, influenciada pela filosofia de Kant, que fazia distinção de forma e conteúdo dos objetos. A partir daí, Simmel criou o conceito de *sociação*, que apresentou como sentido de forma pura de interação, e não de *associação*.

De acordo com Simmel (1983), a sociedade tem início na interação entre os indivíduos, admitindo a diferenciação entre a forma e conteúdo. Neste entendimento, os indivíduos, por diferentes motivações assim como desejo, paixões e angústias, promovem as interações que se transformam em uma unidade. Estas ações, no entanto, quando estão isoladas, não são consideradas sociais. A *sociação* se constitui a forma por meio da qual os indivíduos organizam uma unidade para atender aos seus interesses, a forma e o conteúdo são elementos indissociáveis na experiência concreta.

O objetivo deste autor é se apropriar dos processos de *sociação* no momento em que acontecem, assimilando aqueles em que as correntes das experiências vivenciadas pelo indivíduo se estruturam e avançam para além dos conteúdos originais. A vida aparece,

então, alimentadora de inter-relações dos elementos, e estes, em constante movimento de aproximações e afastamentos, constituem a sociedade, caracterizando a interação como ponto alto desse modelo.

George Herbert Mead. Sugere nas primeiras décadas do século XX a teoria da socialização, que estabelece harmonia entre sociologia e psicologia, concedendo abertura à problemática da construção da identidade individual. O entendimento acerca da construção do indivíduo social a partir do seu próprio ponto de vista, constituiu interesse da tradição sociológica interacionista. O autor, então, juntamente com John Dewey, seu parceiro na criação da “Escola de Sociologia de Chicago”, afirmam que a socialização além de ser o processo de transmissão e incorporação da cultura, configura-se, também, como processo de construção do ser social, da identidade pessoal e do eu (*self*) no interagir com o *outro* (Mead, 2006).

O elemento essencial neste caso é o entendimento do processo de socialização como construção da identidade no decorrer da interação, envolvendo a admissão social do personagem formado, a consideração do outro e a assimilação de papéis sociais que traduzem a aprendizagem de modelos. Na infância, a socialização se constitui como essencial, onde os jogos e as brincadeiras devem ser utilizadas. Ele argumenta que esse processo passa por três fortes momentos. Na primeira infância, a socialização é manifestada pelas aprendizagens que foram desenvolvidas a partir da observação, imitação inconsciente de comportamentos, como, por exemplo, seus pais. Quando brincam de boneca, de papai e mamãe, as crianças aceitam os comportamentos das pessoas adultas de seu meio social. Em um segundo momento da socialização da infância, as crianças se tornam capazes de participar de um jogo com regras, como por exemplo, jogo de equipes, salão. O autor ressalta que no primeiro momento da socialização da infância, a interação é estruturada em

bases interpessoais, no segundo, os comportamentos são orientados em razão das expectativas dos outros; nesta, o jogo se constitui fundamental no processo, e mostra que a socialização não é resultado unicamente das instituições (Mead, 2006).

De acordo com Mead (2006), a última etapa, na adolescência, o processo de socialização se conclui e acontece a apoderação subjetiva do espírito da sociedade (*mind*). Aí ele é constituído ser social, conquista a aceitação do grupo e se reconhece nos papéis sociais, aprendendo a representá-los de maneira pessoal. O indivíduo socializado se vê sob tensão continuamente, isso porque, de um lado, está o pertencimento a um grupo preexistente, e, de outro, as diversas possibilidades de papéis que pode tomar pra si. Do mesmo modo que é produto da sociedade, ele colabora na sua invenção e produção, porque mesmo que a marca da socialização seja vigorosa, ela dá espaço para a criatividade. Os entendimentos de Mead, principalmente os referentes aos papéis sociais, tem influenciado diversos pesquisadores, inclusive, a teoria da ação de Parsons, Peter Berger e Habermas.

Talcott Parsons. Referindo-se à teoria da ação deste autor, obra reconhecida como pertencente à Sociologia Funcionalista estadunidense, incluída na Teoria Geral da Sociedade, constituiu-se como tentativa de incluir todas as ciências sociais em um trabalho teórico. A obra inicial, *A Estrutura da Ação Social*, foi criada por Parsons, a partir de produções de autores que o antecederam, como Émile Durkheim e Max Weber, os quais ofereceram trouxeram elementos que ajudaram na abordagem da socialização (Dubar, 1997). No início do século XX, Parsons apresenta a teoria geral da ação e nela é destacado o esforço individual e a participação ativa dos atores sociais. Ele faz uso de uma expressão indispensável de Freud, que lhe permite estabelecer a ação humana como um comportamento dirigido para fins contendo uma significação para o ator.

Conforme Dubar (1997), Parsons se vale ainda do posicionamento de Weber, que anuncia a sociologia como a ciência da ação social estabelecida como um procedimento que contém “significância subjetiva”, mesmo que parcial direcionada para o comportamento de outros. Sendo assim, nesta teoria o ponto de partida é a análise da ação do homem iniciando com a divisão de um ato primário em quatro elementos primordiais: a ação pressupõe um ator, uma situação parcialmente controlada por ele, uma combinação de fins de meios submetidos às escolhas do ator por critérios normativos. Os elementos essenciais são: (1) orientada para *objetivos* (goals), que diz respeito às antecipações por parte do ator; (2) acontece em *situações* organizadas por recursos; (3) regida por *normas* que orientam a relação do indivíduo com os meios; e (4) depende de uma *motivação*, demandando um gasto de energia que é aplicada na relação do ator com o objetivo que lhe interessa (Bourricaud, 1977).

Dubar (1997) declara que para Parsons o importante é a elaboração de uma teoria que una todos os elementos da ação humana e consiga explicar suas diferenças e inconstâncias. Tomando como ponto de partida o ato individual, já se depara em primeiro lugar, com a interação, o que pressupõe que qualquer ação do ser humano implica uma relação com o outro. Para o autor, a reciprocidade só é possível no momento em que uma norma comum se impõe simultaneamente aos dois atores. Só haverá comunicação se, conforme a denominação dada por Parsons, levar em conta a “dupla contingência”, possuir um código mínimo comum. Como exemplo, cita-se uma linguagem gestual utilizada e interpretada da mesma maneira por todos. Esta norma comum só pode vir de uma cultura compartilhada que exija “um sistema de valores que subtenda as normas que orientam os atores” (Parsons, 1937, p. 15).

Conforme Dubar (1997) o ato de cada indivíduo procura alcançar os objetivos igualmente. Estes objetivos, no entanto, para serem alcançados necessitam de motivações que remetam os atores para as necessidades do organismo. Prevendo que haja uma cultura partilhada pelos atores, a ação do ser humano não se limita à interação; configura-se também satisfação de uma necessidade que implica, também ela, que exista um corpo que produza a energia indispensável para que se realize.

Parsons redefine sua teoria tempos depois, e decompõe o sistema de ação em quatro subsistemas funcionalmente vinculados: o subsistema *biológico*, o do organismo neuropsicológico, que é explicado por meio das suas necessidades produzindo a energia da ação; o subsistema *psíquico*, o da personalidade, que é estabelecido pelas suas motivações e que conseguem resolver os objetivos da ação; o subsistema *social*, o da troca entre os atores, que fixa normas à ação; e o subsistema *cultural*, o dos sistemas simbólicos, que encerra valores (mas também informações e ideologias) que colaboram para que se encontre a informação essencial à ação. A partir disso, ele estabelece a ação como uma “estrutura de interdependência baseada na hierarquização sucessiva dos mecanismos de controle da ação” (Dubar, 1997).

Os mecanismos apresentados podem, com efeito, ser refletidos em torno de um modelo cibernético, estabelecido de forma sucinta como o estudo confrontado dos sistemas informáticos e o sistema nervoso do ser humano. Segundo Dubar (1997), Parsons defende que a socialização se constitui um mecanismo que colabora para a transmissão e recepção de valores e que os valores são vistos como elementos essenciais para estabelecer a ligação entre os sistemas cultural e social. Da mesma forma, como as normas, por natureza são sociais, integrativas e reguladoras dos processos que colaboram para a realização de práticas padronizadas de valor.

Parsons demarca valor como um elemento pertencente a um sistema simbólico compartilhado, que serve como princípio para que se faça a seleção entre as opções e orientação que se mostram intrinsecamente abertas em uma situação, na qual a integração é levada em conta como a função social que está em primeiro lugar e os valores como fator primordial da integração. Isto coloca a família e o papel social que esta desempenha como um dos fatores mais importantes para que ocorra a socialização (Parsons, 1964). Neste processo sobressai, em especial, a influência dos pais. Isso porque a família se constitui o primeiro grupo social no qual a criança toma contato com o mundo e recebe as influências determinantes que lhe possibilitarão ou não um desenvolvimento de sua socialização de forma natural (Toyokawa., & Mcloyd, 2011).

Apesar de procurar entender e explicar as bases da ação social, na elaboração de uma *teoria da ação*, Parsons se avizinha das concepções culturalistas, como, por exemplo, de Linton e Merton, no propósito de sugerir uma ideia conformista do processo. Nesta a socialização precisa garantir a adaptação dos indivíduos ao seu ambiente social, modelando seus procedimentos de acordo com as normas. Por meio das diferentes instituições da sociedade, os atos socializantes recebem a mesma consideração que as relações que acontecem entre indivíduo e sociedade, funcionando como uma ação normativa, que proporciona ao indivíduo um estabelecimento de normas as quais ele precisa se adequar (Bolliet., & Schmitt, 2002).

Jurgen Habermas. Herdeiro do projeto de uma teoria social crítica da Escola de Frankfurt, esse autor produz sua teoria da ação a partir das contribuições sociológicas do século XX. Ele recorre à Sociologia estadunidense de Parsons, aos interacionistas, como também a semiótica *pragmática universal* e a fenomenologia utilizando-as como suportes teóricos e metodológicos para elaboração da sua teoria da ação (Gomes, 2007).

Ele tem a pretensão de avançar além do dilema entre indivíduo e sociedade, apresentando então, uma proposta onde a sociedade é composta por três mundos interconectados por meio das ações empreendidas pelos atores sociais: um *mundo objetivo*, que equivale ao externo e que se atribui ao ser humano, cujo julgamento de validade diz respeito ao saber válido pela própria verdade, científica; o outro, *mundo social*, relativo às normas que implicam na sua convivência de forma harmoniosa, as quais o indivíduo precisa aceitar, ou não aceitar, como corretas; neste mundo, os critérios de legitimação correspondem à justiça; e por fim, um *mundo subjetivo*, este relacionado à natureza interna do indivíduo, no qual os critérios de legitimidade estão associados à sinceridade e à autenticidade (Habermas, 1987).

O autor atribui a cada um destes mundos tipos de ações comunicativas, firmadas na compreensão: moral, expressiva e cognitiva. Na sua afirmação, no mundo objetivo, a linguagem se apresenta de forma científica, de maneira clara como são as coisas; no mundo social, a linguagem atua no estabelecimento das inter-relações pessoais e na validação de regras e escolhas; e no mundo subjetivo, é por meio da linguagem que as experiências subjetivas são expressas (Habermas, 1987). Um dos objetivos do autor era demonstrar que as discussões valorativas podem ser combinadas sem arbitrariedade, fundamentando a superação da dicotomia entre fato e valor na identificação de critérios universais, que justifiquem de forma racional as regras subtendidas na estrutura comunicacional, da mesma forma que ocorre na ação de falar (Godim, 1995).

O ponto de vista assumido é o do *mundo vivido* e não o do *ator*. Com isso Habermas procura entender quais são as funções da *ação compreensiva que se inter-relacionam* para a recriação do mundo vivido: ao estabelecer compreensão acerca da situação na qual acontece a interação, os indivíduos unem as experiências das tradições culturais de seu

povo, renovando-as ao mesmo tempo. A organização de suas ações é apoiada por eles nos grupos sociais aos quais pertencem e firmam sua integração, quando tomam parte em eventos de interação com pessoas de referência que atuam adequadamente. Assim, os adolescentes assimilam as orientações axiológicas dos grupos de pertencimento e conquistam capacidades práticas gerais (Habermas, 1987).

Peter Berger e Thomas Luckmann. Na obra *A construção social da realidade*, os autores apresentam uma proposta cujo objetivo era integrar as abordagens sociológicas de Durkheim e Mead, em uma junção que procura esclarecer o diálogo imanente da inter-relação de indivíduo e sociedade. Essa incorporação mais tarde foi revista e aprofundada por outros pesquisadores, principalmente Habermas. Os autores analisam a sociedade e consideram que ela apresenta a realidade de duas formas ao mesmo tempo: objetiva e subjetiva. Para os autores, a sociedade deve ser entendida como lugar de interação humana que desencadeia a socialização. Neste processo é viabilizada a interiorização da realidade (Berger., & Luckmann, 2006).

Tomando como referência George Mead, os autores propõem uma diferenciação entre dois momentos da socialização, sendo que o primeiro caracteriza o momento da infância e foi designado de socialização *primária*; nesta, o indivíduo toma contato com seus primeiros socializadores, a família, graças a qual, se torna um membro da sociedade. Esta acaba no momento em que o conceito de *outro generalizado* estiver construído. O segundo equivale ao conjunto sucessivo de *socializações secundárias*, por meio das quais os indivíduos, independente da idade, em sociedades complexas assimilam papéis, normas e aprendizagens diversas que colaborarão para que se tornem atores sociais. Os autores afirmam que o indivíduo ao longo da vida fica sujeito a processos de socialização diversos e contraditórios, isso porque a socialização tem caráter dinâmico e indeterminado, o que

possibilita aos indivíduos transformações identitárias no decorrer da existência (Berger., & Luckmann, 2006).

Bernardo Lahire. De acordo com Setton (2004), trata-se de um pesquisador contemporâneo e tem como tema central de suas pesquisas o processo de socialização, *a sociologia das disposições sociais e culturais*, o que lhe dá margem para discutir a sociologia da educação e a sociologia da cultura, com objetivo de fundamentar uma sociologia do indivíduo. Seus últimos trabalhos, *O homem plural* (2002) e *Retratos Sociológicos* (2004), como também o mais recente, *A cultura dos indivíduos* (2006) estão voltados para a conceituação de um fazer sociológico assentado no indivíduo. Conforme a autora, Lahire afirma que para caracterizar o social não é preciso se apegar às grandes categorias, tais como: classe, sexo, idade, raça e religião. Existem outros aspectos que podem atuar de forma determinante e influenciar nas práticas individuais. Apesar de reconhecer que essas categorias sejam aspectos essenciais, seu foco são as diferenças internas entre os indivíduos e estas não se reduzem às grandes classes.

Segundo Lahire (2006), o social estabelece traços nos aspectos mais particulares do indivíduo, mas não pode ser diminuído ao coletivo ou ao geral. Grande parte das tendências não está vinculada às condições sociais, de classe ou trajeto. Até mesmo algumas que aparecem com mais frequência dos traços de personalidade e de temperamento, não são resultados das condições de existência material, entretanto, não deixam de ser de ordem social. O autor expressa a intenção de desenvolver um estudo sociológico partindo da representação disposicional específica dos indivíduos fazendo uso das noções *real dobrado* (individualizado) e *real desdobrado* (não específico). O indivíduo por esta ótica desdobrada da realidade é explicado pelo conjunto de suas relações, obrigações, pertencimentos e particularidades passados e presentes que nele podem sintetizar ou se contestar, entrar em

acordo ou coexistir, de maneira mais ou menos harmônica. São elementos e extensões de uma cultura que quase sempre os pesquisadores os estudam separados das ciências sociais.

O mundo social não é constituído dessa forma e o indivíduo não está preso a essas mesmas divisões, isso porque a mesma pessoa pode ter escolaridade, ser protestante e empresário e outras combinações. Cada ser humano é único e se diferencia de todos os outros, e ao compreender as razões que impulsionam as variações intraindividuais dos comportamentos e a intrincada formulação dos patrimônios de arranjos individuais, dos ambientes em que acontece o seu desencadeamento ou quando está em vigília, isso poderá fazer com que se compreenda o que a sociologia ainda não explicou. Segundo o autor, os indivíduos não são levados simplesmente por motivações internas e que as disposições referidas não podem ser reduzidas a rotinas (Lahire, 2006).

De acordo com Lahire (2004), os arranjos individuais se constituem realidade reformulada que presume a realização de um entendimento que seja capaz de abarcar os comportamentos, práticas e opiniões, fazendo sobressair os princípios que produziram a uniformidade aparente ou as diversidades de gostos e práticas. Em *O homem plural e A cultura dos indivíduos*, Lahire toma como ponto de partida a hipótese de que a socialização do indivíduo acontece por meio de uma pluralidade de disposições diversificadas que são incorporadas. Portanto, atenta que são inúmeras e variadas as referências disponíveis utilizadas por eles, que pode acontecer inclusive de serem incoerentes ou mesmo contraditórias. Sendo assim, o indivíduo imerso nestas disposições diversificadas fica sujeito a influências que se apresentarem com maior intensidade dentro de um desses processos.

2.2. Processos de Socialização

A socialização humana se constitui um processo que envolve abordagens culturais e funcionais, nas quais, conforme Dubar (1997, 2000), acontecem as incorporações das maneiras de ser, agir e pensar de um grupo, suas crenças, seus gestos e os modos como se relacionam com o futuro. Alguns estudos tratando da socialização, apesar de adaptações diferenciadas, deram-se a partir da obra de Émile Durkheim, na qual, autores como George Mead na década de 1930 e, tempos depois, Talcott Parsons, concederam às instituições juntamente com seus membros a atribuição de manter a ordem social, sendo a construção da realidade entendida a partir de intenções coerentes entre o indivíduo e o pensamento de seu tempo. A organização social é compreendida como um sistema com adequações permanentes do indivíduo diante das normas institucionais.

Em consonância com os autores acima citados e versando a harmonização de propostas entre as instituições sociais e seus agentes, Thomas Luckmann e Peter Berger, revisitaram o assunto e, no livro *A construção social da realidade* (1983), acabaram por efetuar conceituações e distinções entre socialização primária e secundária. A primeira fase, conforme Berger e Luckman (2006) denominada de socialização *primária* acontece na família onde o indivíduo tem contato, aprende e internaliza conhecimentos fundamentais que o ajudarão a entender e objetivar o mundo exterior e organizá-lo por meio da linguagem, como também as normas que sustentam a sociedade, os modelos comportamentais e moral adotados pelo grupo de origem. Esta fase influenciará a vida do indivíduo pois fincou as raízes dos seus primeiros contatos com o mundo. Isso se constitui como registro para a vida toda.

Na fase primária a aprendizagem do ser humano acontece pela imitação, a chamada aprendizagem incondicional. Porém, no entendimento de Mead (1967), não é imitação; a

criança recria com gestos organizados o papel de mãe ou pai. É o momento em que ela se dá conta dos papéis desempenhados pelas pessoas próximas, aos quais, o autor denomina de “outros significativos”. Nesta fase o indivíduo é induzido a crer em tudo, sem qualquer questionamento. Isso porque ainda não adquiriu experiência suficiente para avaliar o que lhe é repassado.

A fase *secundária da socialização* compreende a introdução do indivíduo em outros setores da sociedade, do mundo, como na escola, nos grupos de amigos e trabalho. Isso implica o entendimento dado por George Herbert Mead, na sua obra intitulada *Self, Mind and Society* (1934), citado por Dubar (1997) e Sant’Ana (2007), na qual concebe a socialização como construção de uma identidade social, por meio da interação e/ ou da comunicação. Nesta etapa da socialização há uma identificação progressiva com os “outros generalizados”. Conseqüentemente, ele já se reconhece como o “eu”, membro de um grupo que, embora tenha interiorizado seus valores gerais, as atitudes e, principalmente, as necessidades do outro, precisa desempenhar dentro desse grupo um “papel útil e reconhecido”. Berger e Luckmann (2003, 2006) se referem ao processo de socialização secundária como nomeador de todo processo posterior por meio do qual o ser já socializado vai se infiltrando em outros setores sociais.

Esta configuração, no entanto, da mesma forma que a sociedade evolui, de acordo com Setton (2004), nos processos de socialização, também vem se modificando a nova estruturação procura estabelecer relação e análise entre as instâncias, com finalidade de apropriar a especificidade do processo de formação das organizações de inserção do indivíduo no momento atual. Setton se utiliza dos conceitos de *fato social total*, de Marcel Mauss, e de *hibridismo*, do antropólogo latino-americano Nestor García-Canclini, e cria a hipótese de que a cultura da modernidade produz uma nova prática socializadora diferente

de outras vistas no decorrer da história. Na atualidade, o processo de socialização das sociedades pode ser considerado como um universo onde circula pluralidade de referências socializadoras, em que o indivíduo está imerso em um ambiente social, que lhe possibilita mesclar as influências recebidas em um mecanismo de esquemas organizados, mesmo que de diferente natureza e maneira individual vai se delineando a rede de sentidos.

Em estudos realizados no Brasil, Setton (2004, 2005) observou que desde aproximadamente 1970 já pode considerar a existência de fortes matrizes socializadoras diferentes na formação cultural do povo brasileiro. Duas temporalidades distintas ainda em curso, que podem ser descritas pelos pares de conceitos tradicional/moderno, rural/urbano, cultura oral/cultura letrada. Em momento posterior, esteve em foco a mobilização e esforços pedagógicos entre jurisdições socializadoras, família (camadas populares), escola (cultura letrada) e mídia (cultura de massa) destacando-se um espaço de intercâmbio cultural de relevância na produção dos arranjos de cultura de cada um.

Esta nova estrutura social, já observada por Giddens (1994), predispõe a definir outra maneira de compreensão do mundo pelo indivíduo, intensificando sua capacidade reflexiva e competência de articular a infinidade de informações a sua disposição. Isto pode, conseqüentemente, levá-lo a efetuar um entendimento avaliativo e distanciado acerca do contexto social e individual existente em cada indivíduo (Dubet, 1996). A socialização, segundo Giddens (1994), além de entendida como uma concepção que estabelece um conjunto representativo de práticas de cultura que entrelaçam e preservam os laços sociais, é vista como uma área de investigação que estuda as relações indissociáveis entre *indivíduo* e *sociedade*.

A socialização na sua extensão de produzir, reproduzir e transmitir pode salientar as instituições como sedes de cultura, destacar as estratégias de transmissão e modificação dos

valores dos grupos sociais, como também pesquisar como se dá o processo de assimilação efetuado pelos indivíduos no decorrer das experiências vivenciadas. Isto deixa em evidência sua abrangência e que pode ser considerada como um processo constituído coletiva e individualmente, com capacidade para explicar as diferentes formas de ser e fazer parte do mundo (Setton, 2004).

2.3. Agentes da Socialização

No momento em que nasce o indivíduo já começa a fazer parte da sociedade. Os diversos grupos por onde ele transita se constituem agentes de socialização, vez que lhe impõe a internalização de um papel social (Setton, 2004). Segundo Luckman e Berger (2003), seu primeiro contato se dá com a família e esta é considerada como uma instituição necessária ao processo de socialização, porque é nela que o indivíduo começa a conhecer as formas de procedimento da sociedade. Nessa dimensão dinâmica de carinho, a personalidade do ser vai sendo formada por meio das manifestações afetivas parentais.

Nas práticas familiares de socialização, conforme Bernstein (1973), a natureza dos significados que direcionam a relação intrafamiliar podem expressar as características particularistas e contextuais em que estas acontecem. Independente do tipo de formação familiar, a construção valorativa do indivíduo pode estar firmada em atitudes que enfatizam respeito, iniciativa, obediência, responsabilidade, sem, contudo, apresentar indícios da presença de um dominador, como também há a possibilidade de a interação ser dominada pelo transmissor.

Portois e Desment (1994) certificam de que os estudos de psicologia que trata sobre os aspectos que se referem aos estilos educativos em família, concebem que a personalidade e conduta de transmissão das normas educacionais dos pais são méritos avaliativos que definem o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo dos filhos. No

primeiro ambiente, tido como iniciador da socialização do indivíduo, o familiar atua como permeador principal dos padrões e influências culturais, funcionando ainda como a instituição social que, juntamente com outras, procuram garantir a continuidade dos seus membros, seu bem-estar e aquela da coletividade (Amazonas, Damasceno, Terto., & Silva 2003; Kreppner, 2000).

Ela é vista como responsável em repassar valores, crenças, ideias e interpretações que circulam na sociedade; a família se constitui um sistema social que influencia o comportamento dos indivíduos, mostrando principalmente aos mais jovens as muitas maneiras de enxergar o mundo e estabelecer suas relações sociais (Kreppner, 2000). Caracteriza-se, pois, como uma unidade ativa que exerce influência nas relações de caráter afetivo, social e cognitivo que estão entranhadas nas condições históricas, materiais e culturais de determinado grupo social. Nela, constroem-se, ainda, as relações que são repassadas para outros momentos e contextos de interação social. Na família, as ações individuais e coletivas se relacionam e se influenciam reciprocamente (Kreppner, 2000). Este autor afirma que é na família que os acontecimentos são sintetizados e reelaborados, estimulando sua própria evolução e da sua história na sociedade. Os métodos utilizados neste processo evolutivo familiar incluem proteção, desenvolvimento afetivo e cognitivo, condições de sobrevivência e de participação de seus membros no meio social.

De forma diferenciada da família, considera-se, também, a escola como agente de socialização. Nela, as relações entre os pares apresentam maior formalidade. Ali, o indivíduo garante a apreensão de conhecimentos impulsionadores da sua evolução intelectual, isso porque, o ensino-aprendizagem se constitui uma de suas preocupações. A integração da escola e família interessa aos pesquisadores que a descrevem como contextos de desenvolvimento humano, dando ênfase ao estabelecimento das relações convenientes

entre ambos. Na família, são destacados os aspectos de configurações afetivas, ligações familiares como apoio à rede social; Já na escola é vista como um contexto que busca refletir acerca da sua função social, seu papel e deveres na sociedade contemporânea. Há alegação de que a parceria da escola e família funciona como desencadeadora do processo evolutivo das pessoas, no entanto, elas podem impulsionar ou inibir o crescimento físico, intelectual, emocional e social de seus membros (Oliveira, 2002). Há outros agentes de socialização. Por exemplo, a própria sociedade, com a diversidade de grupos que nela circulam, podendo ser classificados como educacional, cultural, religioso ou esportivo, por certo aqueles denominados de tribos, abarcando os punks, surfistas e torcidas organizadas.

Em resumo, qual seja o tipo de agente, colabora para que o indivíduo se integre e apreenda as regras que regem cada contexto. É por meio da socialização que o ser humano, naturalmente, é habilitado para a convivência com seus semelhantes. Nesta oportunidade, no entanto, estratifica-se a família, trazendo, especificamente, os estilos de socialização adotados.

2.4. Estilos Parentais de Socialização

O contexto familiar tem sido alvo constante de pesquisas que procuram entender o processo de socialização de jovens em desenvolvimento (Steinberg., & Morris, 2001). Isso porque a socialização se constitui um processo de aprendizagem indispensável ao ser humano, por meio do qual uma sociedade transmite seus valores e saberes, garantindo sua continuidade e união. O destaque para o papel da família neste processo se deve ao fato de que nesse ambiente é exercido o sub-sistema parental, constituído habitualmente pelos membros familiares, os pais detêm responsabilidades executivas, tendo em vista a educação e defesa das gerações mais novas (Alarcão, 2006). As figuras parentais colaboram para a socialização e formação dos vínculos afetivos, da autoestima e da estruturação do

autoconceito. É no espaço familiar que valores, crenças, atitudes, normas e comportamentos culturalmente julgados convenientes são repassados e firmados (Steinberg, 2000).

Conforme Darling e Steinberg (1993) a contribuição dos estilos parentais para o desenvolvimento da criança e do jovem demanda considerar três aspectos primordiais: (1) estabelecer os objetivos fundamentais relacionados com a socialização; (2) ter em conta as práticas parentais empregadas para ajudar a criança e o jovem a alcançar esses objetivos; e (3) o clima afetivo em que a socialização acontece. Segundo estes autores, por meio da avaliação dos estilos parentais, é possível atentar que tipo de práticas educativas são desempenhadas pelos pais, ponderando-se que os estilos se constituem um conjunto de atitudes que são comunicadas à criança, ao jovem e que, todas juntas, criam um clima emocional no qual os pais atuam de determinada forma, enquanto que as práticas parentais educativas estão relacionadas aos comportamentos e apresentam objetivos restritos por meio dos quais os pais manifestam os seus deveres parentais. Isto permite que o comportamento seja influenciado e tornado relevante por meio de atitudes que lhes estão subentendidas; estas, então são reveladas, o que acaba por trazer o entendimento de que as práticas parentais são cumpridas tendo como base a avaliação dos estilos parentais, também denominados de atitudes.

A parentalidade é instituída como um conjunto de ações iniciadas pelas figuras dos pais ou responsáveis que impulsionam o desenvolvimento de seus filhos da maneira mais plena que puder, fazendo uso dos recursos existentes dentro da família, como também fora dela, na comunidade. Desta forma, considera-se essencial a relação entre pais e filhos nas relações familiares (Cruz, 2005).

Nesta arrumação, a participação dos pais em relação aos comportamentos dos filhos é perene e a responsabilidade ultrapassa a multiplicidade e as diferentes normas sociais (Larzelere, 2000; Wang., & Li, 2003). Isto faz com que se percebam comportamentos nos filhos parecidos com os dos pais em diversificadas situações, dando margem a definição de diferentes estilos de desempenho (Darling., & Steinberg, 1993; Moraes, Camino, Costa, Camino., & Cruz 2007). Considera-se também que a família incorporada ao contexto social reproduz as mudanças sócioeconômicas e culturais que ocorrem na sociedade em razão do desenvolvimento tecnológico e da globalização. Esta reorganização social trouxe modificações na estrutura familiar, podendo-se identificar na atualidade, estruturas familiares diferenciadas, por exemplo, compreendendo a tradicional, composta por pai, mãe e filhos; família uniparental, onde a constituição é de pai e filho ou mãe e filho; e família pluriparental, na qual, acontece a união de pessoas separadas, divorciadas e seus filhos e famílias extensas onde há a convivência de pais, filhos, avós ou outros membros da família (Milfont, 2001). Nesta configuração familiar atual, há um revezamento entre pai e mãe no cumprimento dos papéis educativos dos filhos, no tocante à disciplina, ao apoio afetivo, ao monitoramento e ao lazer; estes, em tempos anteriores, ficavam quase que exclusivamente sob a responsabilidade da mulher (Trindade, Andrade., & Souza, 1997).

Com referência a isso, Orlansky (1949) procurou estabelecer relação entre as práticas concretas de socialização dos pais e de como estas agem na personalidade dos filhos. A propósito, deduziu que uma disciplina familiar aplicada isoladamente não se constitui suficiente para influenciar de maneira concreta e invariável os filhos, sendo preciso levar em conta as atitudes parentais associadas. Ao discorrer sobre os estilos e as práticas parentais, Darling e Steinberg (1993) fazem diferenciação entre elas. Eles determinam os estilos parentais como um conjunto de atitudes e práticas que diz respeito ao

domínio de poder, hierarquia, sustentação emocional e incentivo à autonomia de seus filhos, o que em grande parte reproduz os valores considerados pelos pais como essenciais, procurando em suas práticas educativas transmitir aos filhos. Ainda por estilos eles se referem às atitudes perante o filho que, ao considerá-las conjuntamente, desencadeiam momentos de emoções, quando então os pais exprimem seus comportamentos. Esta maneira de agir abrange tanto atos com pretensão de provocar a socialização, e ainda outros sem essa mesma pretensão, como, por exemplo, gritos, alterações de gestos, elogios, punições e expressões corporais ou emocionais espontâneas, tom de voz. As práticas parentais são consideradas como um conjunto de comportamentos colocados em ação pelos pais que visa em último caso a socialização.

Nesta interação e estrutura familiar, de forma natural, a criança institui as primeiras trocas na formação de seus valores, crenças, práticas e conexão com a cultura, mantendo o foco, portanto, nesta organização familiar ou em condições de desenvolvimento (Knafo, 2003; Andrade, Camino., & Dias, 2008). No entrelaçar de aprendizagem a influência exercida acontece semelhante a classe social a que pertence os pais, isso se deve ao fato de que são diversas as maneiras de aprender e de internalizar as regras e valores em vigor da sociedade, dependendo da situação sócio-profissional, econômica e cultural da família. De maneira geral, estudos têm mostrado que os estilos parentais estabelecem vínculos com vários aspectos do desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes, assim como, como autoestima, adaptação social, psicopatologia e desempenho escolar (Steinberg., & Morris, 2001).

A maioria das pesquisas envolvendo estilos parentais faz alusão ao modelo proposto por Baumrind (1966), que teve sua base firmada na sistematização efetuada por Baldwin (1949) acerca dos estilos parentais, na qual ele propõe a existência de dois procedimentos:

democrático-recíproco e *autocrático*. O primeiro se caracteriza por envolver os filhos de forma amistosa e ativa nas decisões familiares respeitando seu nível de desenvolvimento. Enquanto que no segundo prevalece o autoritarismo dos pais e a falta de sensibilidade diante de interesses e vontades dos filhos (Vitali, 2004).

A partir de 1960, Diana Baumrind passou a estudar os estilos parentais realizando diversas pesquisas estabelecendo a vinculação dos aspectos comportamentais e os afetivos na criação dos filhos em famílias de classe média dos Estados Unidos, (Baumrind, 1991; Costa, Teixeira., & Gomes, 2000; Weber et al., 2004). O interesse da autora era verificar de que maneira os diferenciados modelos de controle exercidos na família poderiam influenciar o desenvolvimento dos filhos. Pesquisou, então, por meio de um estudo longitudinal, o agir dos pais em correspondência com os procedimentos competentes de crianças de pré-escola. Os resultados mostraram que crianças educadas pelos variados estilos parentais se distinguiam no grau de aptidão social, o que permitiu traçar e propor três tipos de estilos parentais que supõe serem capazes de explicar a combinação de diversos procedimentos e valores dos pais, implicados no desenvolvimento de crianças e jovens: *o permissivo, o autoritário e o autoritativo*. Por exemplo, no estilo parental, *autoritativo*, encontravam-se crianças mais seguras, com maior maturidade, apresentando comportamentos autônomos e empreendedores com responsabilidade social. Para definir os estilos parentais, a autora faz uso de uma abordagem configuracional e defende que uma determinada característica do comportamento parental é subordinada a configuração de todas as outras características (Machado, 2007).

A partir destes resultados, a proposta de Baumrind (1969) acerca do modelo de estilos parentais foi ampliada por Maccoby e Martin (1983) e eles sugerem um modelo de estilos parentais no qual os autores apresentam duas dimensões fundamentais para análise

de práticas educativas, denominadas *exigência* e *responsividade*. Destas, a exigência diz respeito a até que ponto os pais têm disponibilidade para atuar como agentes de socialização para com os filhos, dando-lhes orientação e acompanhando seus comportamentos, e instituir expectativas de atuação e exercer disciplina de forma efetiva. A outra dimensão, *responsividade*, relaciona-se com os modos compreensivos que os pais têm para lidar com os filhos tendo em vista impulsionar seu desenvolvimento, sua autoafirmação por meio do apoio emocional, da reciprocidade de comunicação e do incentivo à autonomia. Quando ajustadas estas duas dimensões, trazem como resultados quatro categorias de estilo parental:

Autoritário: os pais que se enquadram nessa categoria são aqueles que apresentam graus de exigência altos, e baixos em responsividade. Este estilo é praticado por pais que estabelecem regras e limites em demasia, mantêm com os filhos um relacionamento distante, com pouca manifestação afetiva (Maccoby., & Martin, 1983). Agem dessa forma porque acreditam que as crianças precisam ter disciplina e obedecer e quando desobedecem são castigadas e não tem liberdade para tomarem decisões (Weber et al., 2004). As crianças criadas em famílias autoritárias apresentam dificuldades na aprendizagem, baixa autoestima, costumam demonstrar menos habilidade que as outras crianças, além de apresentarem níveis altos de depressão (Baumrind, 1991).

Autoritativo: estão os pais com graus altos nas duas dimensões, isto é, tanto da exigência quanto de responsividade. Nesta, o tipo de relacionamento entre pais e filhos é de diálogo, companheirismo e respeito; mesmo agindo como orientadores e controladores dos comportamentos dos filhos, procuram valorizar as decisões tomadas por eles e os procedimentos disciplinados e controlam os pontos que apresentam discordâncias, quando no exercício do pátrio-poder, sem, contudo, intimidá-los. Os filhos educados nesse tipo de

família se revelam autoconfiantes direcionados para realizações, habitualmente conquistam as melhores notas na escola recebendo a classificação de competentes em distintas áreas. Tais pessoas costumam demonstrar elevada autoestima, agem com mais independência, embora manifestem contrariedade às exigências parentais (Weber et al., 2004).

Indulgente: os pais neste tipo apresentam responsividade em grau alto, e exigência baixo. Conforme Weber et al. (2004), estes tipos de pais, também denominados de permissivos, participam na vida dos filhos, no entanto, não determinam limites e regras; deixam-se convencer com facilidade frente às solicitações dos filhos porque acreditam que eles precisam ter liberdade para expressar seus sentimentos e ímpetos, assim se desenvolverão naturalmente. Crianças e adolescentes criados nesse tipo de família na maioria das vezes se envolvem com mais facilidade em problemas comportamentais, isso porque são mais agressivos e não atingiram a maturidade; podendo apresentar baixo rendimento escolar.

Negligentes: caracteriza pais com graus baixos nas duas dimensões. A relação entre pais e filhos é constituída com pouca manifestação afetiva e pouca exigência, legando os cuidados e responsabilidades dos filhos a eles próprios, em uma convivência apática, indiferente (Weber et al., 2006). Os pais, de acordo com os autores, habitualmente, ficam pouco tempo com os filhos, não expressam quaisquer tipos de elogios ou premiam quando tiram boas notas, porque julgam que isso faz parte da obrigação deles, não se disponibilizam a colaborar nos deveres escolares e não se importam em conhecer os amigos dos filhos. Crianças e adolescentes criados em famílias com este estilo apresentam os piores desempenhos em todas as áreas, podem ter desenvolvimento retardado e problemas de ordem afetivo e comportamental, o que faz com que geralmente se revelam inseguros, antissociais e menos preparados para a realização escolar (Weber et al., 2004).

Os procedimentos familiares levaram Musito e Garcia (2004) a elaborar um modelo teórico embasado no pressuposto de que a socialização parental se realiza de forma dinâmica e apresenta as características de diferentes estilos de socialização estabelecidos por dois eixos de sustentação, que são:

(1) *Aceitação*: os pais enquadrados nesta dimensão reagem de forma positiva com manifestações de afeto e carinho, quando seus filhos agem em conformidade com as normas sociais e, se acontece o contrário, isto é, de os filhos atuarem em desacordo com as normas, utilizam-se do diálogo, solicitando esclarecimentos ao mesmo tempo, expondo aos filhos a maneira correta de proceder. Independente da situação, quer seja de acordo ou desacordo, os pais mantêm um relacionamento parental de carinho e compreensão, demonstrando não fazer uso da indiferença ou negligência. Esta maneira de agir reflete um ambiente de interações saudáveis a cada vez que os filhos se comportam de maneira desejável. O destaque desta dimensão está na afirmação da independência dos filhos e no atendimento às expectativas de pais e filhos. Por outro lado, a aceitação baixa, na relação parental, reproduz o desinteresse dos pais em relação aos comportamentos corretos dos filhos e negligência quando comportam de forma imprópria (Musitu., & García, 2004).

(2) *Coerção*: nesta há o emprego de conselhos e orientações, no entanto, quando os filhos não agem de acordo com as normas, os pais atuam coersivamente punindo-os, fazendo uso, conjunta ou independente de forma verbal ou física de coerção, podendo ser estendida com privação de benefícios. Este proceder, acompanhado de diálogo, acontece quando o comportamento dos filhos se apresentarem demasiados discrepantes. Para esses pais a coerção pode parecer mais eficaz que o uso apenas do diálogo, embora o controle comportamental se mostre imediato, ele será temporário, e a falta de diálogo e reflexão

sobre as transgressões condicionará seu efeito à presença dos pais (Musitu., & García, 2004).

Segundo Darling e Steinberg (1993), os estilos parentais mantém ligação com metas ou valores que são considerados pelos pais como relevantes em suas vidas e nas vidas e educação dos filhos. Assim, provavelmente, os estilos parentais aos quais estão submetidos os filhos enquanto criados pelos pais apresentem vínculos com os valores que tempos depois, serão julgados importantes pelos indivíduos. Estes dois construtos podem vir a explicar atitudes de *bullying*.

2.5. Estilos Parentais de Socialização e *Bullying*

A procura por explicações que elucidem as causas desencadeadoras de *bullying* levou pesquisadores como, por exemplo, Baldry e Farrington (2000) a realizar estudo com adolescentes italianos, com idade entre 11 e 14 anos, no qual investigaram suas características pessoais e estilos parentais. O questionário utilizado continha três indicadores: (1) comportamento de *bullying*; (2) estilos e práticas disciplinares parentais; e (3) características pessoais (gênero, ano de escolaridade, comportamento pró-social, autoestima e autoeficácia), os resultados evidenciaram a vinculação dos estilos parentais a comportamentos de *bullying*, observando ainda que os adolescentes pacatos, com sintomas de rejeição, ou com dificuldade de concentração e aprendizagem foram apontados como sendo aqueles mais molestados por outros meninos.

Há confirmação de que, algumas condições adversas na família, como dificuldade em gerar um bom relacionamento afetivo, existência de maus-tratos, liberdade em excesso, também fatores de caráter individual, como hiperatividade, déficit de atenção ou desempenho escolar baixo, mantém ligação com atitudes dos agressores (Eslea., & Rees, 2001).

Os pais, de família desestruturada, demonstram despreparo no que tange a resolver problemas (Sudermann, Jaffe., & Schick, 2000), adotando costumeiramente, estilos de disciplina rigorosa, com aplicação de castigos físicos (Olweus, 1993). Este autor acrescenta que a educação praticada nas famílias das vítimas é fundamentada em limites, podendo ser aplicado pelos pais, o excesso de proteção. No entanto, mesmo havendo exposições a um estilo paternal negativo, depara-se com associações positivas que acontece entre a vitimação e os colegas e o excesso de proteção da mãe.

Em estudo realizado por Chaux, Molano e Podlesk (2009), considerando 53.316 estudantes de 5 ° ao 9 ° ano da Colômbia, procurou-se entender as ligações sociais, culturais e políticas encerradas no *bullying*. Então, observou-se índice alto de violência escolar, relatado principalmente em meninos, que descreveram os comportamentos mais utilizados como sendo bater, insultar, humilhar o colega e pouca identificação com o outro, todos caracterizados como atitudes de *bullying*. Eles narram pertencer a famílias autoritárias e violentas e, ainda, conviverem com alto nível de violência na comunidade onde moram.

No Brasil, Cunha (2009) realizou um estudo que contou com a participação de 849 estudantes dos ensinos fundamental e médio das cidades de Curitiba (PR), Governador Valadares (MG), Goiânia (GO) e Teresina (PI). Os alunos responderam a instrumentos que objetivavam conferir a qualidade da convivência familiar, comportamentos antissociais e depressão. Verificou-se que as extensões avaliadas relativas à convivência familiar, mantinham estreita ligação com a agressividade e menosprezo ao outro. As correlações foram positivas em relação a essas dimensões que indicam alguns fatores considerados contributivos para o comportamento violento, como desavença familiar, falta de comunicação na família, castigo corporal e clima conjugal ruim. Por outro lado, identificaram-se também, correlações negativas que evidenciam contribuições preventivas,

de alguns valores, como: clima conjugal positivo, normas bem definidas, compromisso dos pais, afetividade e modelo parental explícito. Quanto à depressão, os respondentes envolvidos como vítimas e agressores apresentaram escores mais elevados.

As questões familiares aludidas principalmente aquelas que suscitam violência e são provenientes de ambiente onde há demonstração de pouco afeto, caracterizam-se como risco para insuflar a prática do *bullying* (Smith, 2002). Ampliando a reflexão, o envolvimento em experiências de vitimização enquanto criança, e de submissão a tratamento austero por adultos pode causar danos emocionais deixando a criança cognitiva e comportamental fragilizada, tornando-a alvo fácil aos *bullies* (Schwartz et al.,1997). As manifestações familiares, a maneira utilizada pelos pais para educar e interagir com seus filhos influenciam intensamente na adoção de comportamentos julgados adequados ou inadequados socialmente, em conformidade com o contexto social dos jovens (Silva, 2000). As interações no microsistema familiar durante a infância enredando um feixe de eventos que compreendem práticas educativas coercivas e punitivas pode conduzir o adolescente, mais tarde para grupos praticantes de episódios antissociais. Além disso, acabam por contribuir para que fracasse na escola e desenvolva atitudes agressivas (Collins, Maccoby, Steinberg, Heterington., & Bernstein, 2000).

2.6. Escola como Espaço de Socialização

Apesar de a família ser considerada como primordial no processo de socialização, pesquisadores, tais como Müller (2008) e Thin (2006) têm afirmado que esse processo tem ganhado intensidade na instituição escolar, isso porque esta já se constitui por natureza um lugar privilegiado de socialização. Neste espaço, as trocas de conhecimento e interações com os colegas, colaboram para que aconteça a socialização e, como resultado desse processo, haja interferência nas atitudes do indivíduo. A escola representa um polo de

referência que colabora para a formação da identidade do ser social, pois amplia as características familiares e as aproximam de uma identificação ampla com o grupo social externo (Valadão., & Santos, 1997). No entanto, a atuação do indivíduo, como agente consciente da sua prática social, necessita que ele tenha domínio do conhecimento produzido e que circule na sociedade na qual está inserido, até mesmo, a maneira como se elabora este saber. Na escola, o indivíduo tem acesso aos modelos comportamentais dos grupos, e estes atuam na sua formação como ser social, o que colabora com o desenvolvimento do processo de repassar e assimilar o conhecimento, que pode vir a ser usado como ferramenta de sua prática no meio social em que frequenta (Palácios et al., 1995).

No processo de socialização exercido na escola, um ponto é destacado por França (1997): o trabalho desenvolvido em grupo que pode vir a promover as relações afetivo-sociais e os aspectos de solidariedade. Este tipo de atividade contribui para o ensino do respeito às diferenças e intensificam valores afetivos, cooperação, solidariedade e amizades. Por outro ângulo, Enguita (1990) fala do processo de socialização na escola como sendo complexo e sutil, assinalando profundas contradições e resistências inevitáveis, tanto individuais quanto grupais. Segundo este autor, a escola se constitui cenário de permanentes conflitos; o que acontece ali é o resultado de um processo de transações explícitas ou não, no qual há uma concordância entre instituição e aluno em atender aquilo que a instituição quer que faça e o que estão dispostos a fazer. Cruz e Carvalho, (2006) avaliam os conflitos escolares como meios possíveis de socialização e observa que os desentendimentos que acontecem entre meninas e meninos no espaço escolar podem ser conceituados como “sociabilidade do conflito”; o movimento de encontro e distanciamento

manifestado por meio de ações conflituosas reproduz a garantia de estar junto e a continuidade da socialização.

A relação intercambial, envolvendo família e escola, auxilia o desenvolvimento emocional das crianças. A união entre pais, escola e comunidade colabora na intensificação das lições necessárias para os desafios da vida (Goleman, 1996). Segundo o mesmo autor, isto será possível, segundo o autor se a escola estiver aberta ao diálogo, na sua totalidade, não apenas em seu espaço interno, mas envolvendo seu entorno, às pessoas que se ligam direta e indiretamente a ela, com abrangência da família e a comunidade. A escola por si mesma não conseguirá formar o aluno, sendo preciso o apoio da família, que é responsável na educação dos filhos e a maior interessada na sua formação. Esta relação participativa trará elementos que facilitarão compreender os comportamentos dos filhos e sua interferência no desenvolvimento e aprendizagem, a partir do ambiente em que vivem.

Diante deste contexto, a socialização precisa ser pensada como um processo ininterrupto de se fazer, se desfazer e se refazer a começar pelas relações sociais; haverá que pensá-la tomando em conta o verbo reflexivo socializar-se (Guy Vincente, 2004). A propósito Durkheim (1978) estabeleceu correspondência entre a educação e o processo de socialização, compreendendo-a como uma mobilização contínua para instituir às crianças formas de ver, sentir e de atuar, as quais elas não conseguiriam por conta própria. A educação teria como finalidade, também, desenvolver habilidades físicas, intelectuais e morais, determinadas pela sociedade de maneira geral como exigidas pelos contextos exclusivos de pertença da pessoa.

2.7. Agentes Sociais da Socialização

A socialização tida como resultado de um processo contínuo de interações sociais recebe contribuições de segmentos diferenciados (Levi, 1973). Ela tem seu início nas

interações sociais familiares, nas quais são repassadas as regras e os valores que permitirão ao indivíduo ser reconhecido e aceito no seu grupo e em outros contextos de interações sociais. Sequenciada pela escola que participa na formação da identidade social do indivíduo, ampliando suas características familiares deixando-a mais próxima de uma identificação com os outros (*outgroups* ou *exogrupos*) (Valadão., & Santos, 1997). Segundo Laub e Sampson (2001), a afinidade com as pessoas pertencentes aos grupos familiar e escolar constitui-se fator considerável de proteção, pois estes desempenham um tipo de controle tido como informal sobre os jovens, constituindo-se, portando, agentes sociais inibidores de atitudes de *Bullying*, quando adotam posturas que contribuem para reforçar atitudes e comportamentos em conformidade com as regras sociais estabelecidas.

Os agentes socializadores escolares, familiares e vizinhança recebem reforço dos grupos chamados amigos e dos meios de comunicação de massa. O primeiro, grupos de amigos ou pares, constitui-se para diversos autores como fortes influenciadores no comportamento dos jovens, seja na maneira de vestir, aparência física, atividades sociais e namoro (Fischhoff et al., 2003). Assim, o grupo de amigos ou colegas colabora para a integração dos jovens no meio social determinando as normas de condutas, ao mesmo tempo nos oferecem informações direta ou indireta acerca de comportamentos julgados adequados e valorizados em situações que se diferenciam daquelas vivenciadas no ambiente familiar (Tarolla, Wagner, Rabinowitz., & Tubman, 2002).

Neste processo, os indivíduos acabam por desenvolver variados níveis de identificação, integração e compromisso com determinados grupos sociais convencionais (Tarolla, Wagner, Rabinowitz., & Tubman, 2002). A socialização pode ainda, acontecer de maneira imprópria quando ocorre entremeada por negligência ou autoritarismo dos pais e laços frágeis com o ambiente escolar, o que estabelece uma fonte de tensão, e quanto maior

estiver o nível dessa tensão e enfraquecidos os níveis de controle ou ligações sociais convencionais, a possibilidade para o desencadeamento de comportamentos de *bullying* é maior. Isso mostra que indivíduos que se identificam com grupos não convencionais são vigorosos e costumam apresentar níveis inferiores de identificação com os grupos convencionais (Elliott et al., 1979).

Neste intercâmbio de relações sociais como já mencionado, consideram-se também como agentes socializadores os meios de comunicação de massa (Herrera, 2006; Myers, 2000). Entende-se, a partir daí, que as pessoas embora não estejam ligadas diretamente a um determinado grupo, podem ser influenciadas de forma direta ou indiretamente por este meio de comunicação quando se identifica com ele.

Nesta tese, a focalização está voltada principalmente para estudantes e pais, considerando a importância da influência familiar na construção e transmissão dos valores humanos e no poder destes em inibir comportamentos de *bullying*. Isso porque, nos processos de interação os resultados são múltiplos e complicados, o que torna difícil especificar o grau de influência de determinadas variáveis (Jesuíno, 2002).

2.8. Transmissão de Valores

A sociedade tem acompanhado grandes mudanças e avanços tecnológicos que, inegavelmente, influenciam no articular de produção e transmissão dos valores humanos. A família como fonte inicial de socialização e transmissão de valores, insere-se e participa desse conjunto de transformações e acaba por se envolver nesse processo (Romanelli, 2002, 2006). Assim, de forma particular e dinâmica, a família é influenciada pelo que acontece na sociedade do mesmo modo que colabora com as mudanças, quando reinterpreta e prioriza determinados valores, juntamente com os já herdados repassando-os às gerações mais novas.

A educação, tida em primeira instância como responsabilidade da família, continua mantendo uma característica humana universal, isto é, a de tornar o homem um ser social e político, conforme pensamento de Aristóteles (1997), isso porque o indivíduo necessita do outro, por não ter autossuficiência para viver sozinho por muito tempo. Então, inevitavelmente, todo homem, ao nascer, adentra em um mundo humano que, necessariamente, o antecede, envolvendo-o como uma completude antropológica. Darling e Steinberg (1993) entendem que os pais, além de se constituir como antecedentes na transmissão de valores têm permanente responsabilidade diante dos comportamentos dos filhos e que isso ultrapassa a diversidade das normas sociais, levando a identificar em determinadas situações comportamentais dos pais com os filhos (Musitu., & García, 2004).

Em cada família, independente das normas que regem cada grupo social e cultural familiar em particular, em geral os pais acabam por intensificar os comportamentos dos filhos orientando estes ou aqueles como sendo os mais adequados (Emde, Biringen, Clyman., & Oppenheimer, Larzelere, Wang., & Li, 1991, 2000, 2003). Thomas (1993) se refere aos valores individuais ou sociais como fortemente mobilizadores; De fato, qual seja a designação atribuída aos valores, são eles que motivam e dão sentido ao fazer do indivíduo. Eles mobilizam o ser humano na busca pela realização dos objetivos mais elevados, como justiça, amor, verdade ou interesse focalizado.

Leandro e Leandro (2004) afirmam que a transmissão de valores, em todos os tempos constitui-se regra comum a todas as sociedades, considera-se, no entanto, que as interpretações, quanto à forma e conteúdo dos valores, podem variar de uma época para outra, e outras sociedades e, em conformidade com a realidade social e da civilização no interior desta, cada indivíduo faz aquisições e se apresenta em relação a um grupo de pertencimento. O que mostra mesmo para os mais descrentes, em relação aos valores, a

necessidade da transmissão destes, mesmo que esta tenha tomado diferentes formas no transcorrer dos tempos. M. Mead, (1977) considera que as sociedades passaram de *pré-figurativas* para *pós-figurativas*, nas quais os mais velhos não são mais os únicos transmissores de valores, vez que eles também aprendem com os mais jovens. Pavageau et al., (1996) consideram que a influência da técnica e modernidade é inacabada, que se constitui um movimento apenas por ele mesmo e investe na novidade, somente por ela mesma, em mudança por causa da mudança, sob muitos pontos de vista, o conhecimento dos anciãos é visto como ultrapassado quando comparado à novidade e às descobertas.

Nos argumentos de Kluckhohn (1951), os valores pessoais estão pautados na cultura de diferentes grupos com os quais o indivíduo mantém contato no decorrer da vida. Nas interações sociais as pessoas efetuam o desenvolvimento de seus valores. Norteados por determinações racionais e com base moral, estes valores são formados, transparecendo características de uma aspiração. Tais valores espelham características culturais, mesmo que abarquem aspectos de objetivos particulares, de grupo e da amplitude social.

A aprendizagem dos valores, segundo Rokeach (1973), acontece de forma isolada, de maneira completa, no decorrer da vida; um indivíduo é instruído a ser honesto, mas, que precisa também conquistar sucesso. Conforme os contextos, a junção dessas orientações pode funcionar como desencadeadora de conflito. No processo de amadurecimento, o ser humano aprende a adaptar estes valores isolados em um sistema ordenado hierarquicamente, sendo os valores nesta estrutura organizados em relação à importância atribuída aos outros valores.

Em resumo analisando teorias e traçando uma definição a respeito. A revisão da literatura ora realizada de certa maneira tendenciosa o entendimento de que os valores são transmitidos ao longo da vida, principalmente na fase do amadurecimento, quando acontece

o desenvolvimento modelo, no qual se firmam as preferências hierarquizadas, as quais orientam as escolhas outorgando identidade e segurança aos indivíduos. Entretanto até o presente tem sido apresentada visão ampla e inespecífica dos valores. Resta, pois, tratar mais pormenorizadamente deste construto.

A explicação do comportamento humano, por meio dos valores humanos, tem levado pesquisadores de diversas áreas do conhecimento como filosofia, antropologia, sociologia e psicologia a se interessar pelos estudos desses construtos. São diversas as investigações que atendem ao tema sob diferentes perspectivas, principalmente na psicologia social (Gouveia, 2003). Na manifestação de Rokeach (1973) o conceito de valor consegue estabelecer a união entre interesses aparentemente diferentes das inúmeras ciências relacionadas ao comportamento humano. Os valores constituem-se importantes construtos que se manifestam em diversas fases da vida das pessoas, interferindo nas suas escolhas e na maneira de se relacionarem no meio social, como também, para o entendimento e interpretação de diferentes eventos sócio-psicológicos (Rokeach 1973; Bardi., & Schwartz, 2001).

Pesquisas realizadas por Coelho, Gouveia e Milfont, 2006, utilizando-se dos valores humanos, confirmam a relevância dos valores para justificar determinadas atitudes e comportamentos contextuais. Como também, o preconceito (Vasconcelos, Gouveia, Souza Filho, Sousa., & Jesus, 2004), os comportamentos antissociais (Pimentel, 2004; Vasconcelos, 2004) e, os comportamentos socialmente desviantes (Santos, 2008). Neste capítulo será efetuada uma explanação breve acerca dos primeiros estudos sobre valores, apresentando suas particularidades e os possíveis níveis de análise proporcionados por eles no que tange ao comportamento, em seguida serão apresentadas as principais teorias que tratam sobre os valores e com destaque para a teoria funcionalista dos valores humanos base fundamentadora desta pesquisa.

3.1. Conceituação Histórica

Desde os anos de 1980, a teoria que trata do modelo estrutural universal dos valores humanos, de Shalom Schwartz vem ganhando espaço entre os pesquisadores em Psicologia Social. Lembrando, porém, que o estudo sobre valores não se constitui um assunto novo em pesquisa científica, já tinha sido conceituado em diferentes áreas do conhecimento, tais como a filosofia, antropologia, ciências econômicas, política, entre outras. No entanto, suas raízes estão firmadas desde 1950, em trabalhos desenvolvidos dentro de sociologia e psicologia.

O entendimento acerca dos precursores da tradição sociológica e da psicológica é tomado a partir da revisão bibliográfica efetuada por Ros (2006) que apresenta como representantes das correntes, antes mencionadas, Thomas, Znaniecki e Parsons, e, como responsáveis pelos construtos teóricos sobre valores dos anos 1970 a 1990, Maslow e Rokeach.

Thomas e Znaniecki se destacaram quando da publicação do livro *The Polish Peasant* (1918-1920), no qual os autores abordam os processos de adaptação dos imigrantes poloneses dos Estados Unidos no início do século XX. Nesta obra sobressaem dois pontos para serem estudados em valores: a definição de atitude e a relação que esta mantém com os valores. Para Thomas e Znaniecki (1918-1920) as atitudes são entendidas como o processo individual da consciência que prescreve a atividade real ou possível da pessoa no mundo social. Segundo os autores, a atitude se constitui um processo no qual o indivíduo apreende cognitivamente uma situação e em seguida decide como se posicionar e agir frente a ela.

A contribuição dada por estes autores de acordo com Ros (2006) consiste no fato de que na definição de atitudes oferecidas por eles, abarcarem também, o componente

cognitivo. Antes disso, o sentido de atitude envolvia apenas os aspectos emocionais e comportamentais. Os autores estabelecem a relação das atitudes com a estrutura social através dos valores. Ros (2006) afirma que para Thomas e Znaniecki os valores são compreendidos em relação a atividades e se constituem um precedente da tradição da psicologia social de hoje, que estuda os valores em união com metas. A união da atividade ou metas com valores leva ao entendimento de que estarão motivados. Os autores apresentam cinco motivações subentendidos aos valores: reconhecimento social, segurança, resposta, domínio ou competência e novas experiências.

Parsons se constitui o terceiro autor que compõe a tríade procedente da tradição sociológica, que deu as primeiras contribuições ao estudo de valores. Conforme Ros (2006) esse autor recorre ao conceito de ação social de Weber, e expõe acerca de atores sociais que praticam ações e estas, são executadas quando a pessoa pretende atingir metas. No entanto, toda ação se depara com a limitação da própria situação na qual ela se desenvolve. O auxílio encontrado pelo praticante da ação para solucionar as limitações infligidas pela situação, ele faz uso de suas próprias orientações, adquiridas tanto pela experiência pessoal como pelas normas da cultura a qual pertence. O que implica no entendimento de que a ação não acontece de maneira isolada, e sim constituindo conjuntos ou sistemas de ações. Conforme a autora, Parsons afirma que os sistemas possíveis de ações são três: o de personalidade, o social e o cultural.

Na concepção desse autor identificam-se duas características, que estão presentes na proposta de Schwartz (2001) sobre valores. A primeira diz respeito à afirmação de Schwartz, de que os valores se constituem metas ou objetivos a alcançar; na segunda, que os valores são conseguidos no decorrer do processo de socialização com o grupo dominante. Ros (2006) afirma que o entendimento de valor empregado por Parsons difere

do de Thomas e Znanieck, e foi adotado de Kluckhohn. Nele, “Valor é uma concepção explícita ou implícita distintiva de um indivíduo ou característica de um grupo, sobre o desejável, que influi na preferência das formas, meios e fins existentes de ação” (p.27). Para esse autor, os valores estabelecem-se como estimuladores da maneira de agir da pessoa e estão internalizados pelo indivíduo que realiza a ação. De acordo com o autor ainda, os valores são organizados hierarquicamente. Esse entendimento, Schwartz, recuperou e utiliza em sua teoria, esta será apresentada quando da sua exposição mais adiante.

Maslow se constitui outro antecessor dos estudos sobre valores, ele deixou como contribuição para o estudo dos valores, a teoria da motivação, originada de sua experiência clínica e que diz respeito às necessidades humanas. Para este autor, os seres humanos trazem consigo diversos tipos de necessidades, e ele as demarca em: fisiológicas que compreendem (comida, bebida, desejo sexual), nas necessidades de segurança estão (estabilidade, proteção, estrutura), necessidades de afiliação e amor (intimidade, contato, família), estima (autorespeito e autoestima), autorealização (realizar, desenvolver-se), conhecimento (entender, explicar, ter iniciativa) e estéticas (busca ativa da beleza). Organizadas hierarquicamente, estas necessidades geralmente surgem conforme satisfeitas, as necessidades básicas anteriores.

Atenta-se que para Maslow, há exceções quando se refere ao princípio da ordem determinada na hierarquia das necessidades. Para o autor, algumas pessoas consideram a autoestima, mais importante que o amor, no entanto, para o autor a busca da autoafirmação se constitui a maneira de conseguir mais amor que autoestima. Já outras pessoas não estão subjugadas as necessidades de ordem superior, quando satisfeitas as de ordem inferior. Incluem-se nesse caso, pessoas que tiveram experiências sociais traumáticas, assim como, desemprego duradouro. Isso pode levá-las a sentirem-se satisfeitas quando veem suas

necessidades básicas realizadas. Mesmo não contendo material comprobatório da teoria, essa proposição de Maslow sobre a identificação das necessidades humanas, tem sido empregada nos últimos tempos por Gouveia (2003), em estudos acerca dos valores.

O construto acerca dos valores para diversos pesquisadores se constitui como elemento essencial para compreender o comportamento humano. De acordo com a literatura Rokeach se constitui como anunciante das pesquisas sobre valores humanos individuais e os definem como: crenças abstratas que ultrapassam objetos e situações, caracterizando essas crenças como relativas às posturas aceitáveis ou inaceitáveis de conduta e maneiras de viver. O autor em seu livro “*A natureza dos valores humanos*” declara que “O conceito de valor” torna possível convergir os interesses aparentemente distintos de todas as ciências que estabelecem relação ao comportamento humano (Rokeach, 1973, p. 4). Tempos depois, o mesmo autor, no livro “*Entendendo os valores humanos*” (1979) afirma a centralidade do conceito de valor para as diversas disciplinas mencionadas anteriormente e, que diz respeito à compreensão do comportamento humano.

Para atestar a centralidade dos valores, Rokeach (1979), utiliza-se como sustentação, três razões que são: 1) A concepção de valor é ativa, dinâmica por ser constituída por componentes motivacionais, afetivos, cognitivos e comportamentais; 2) os valores definem as atitudes e os comportamentos; 3) os valores caracterizam-se como um conceito com quantidade menor do que, por exemplo, as atitudes e, portanto, eles auxiliam na descrição de maneira mais precisa as diferenças entre pessoas, grupos, nações e culturas. Ros (2006) afirma que Rokeach demarca os valores como crenças transitáveis subordinadas umas as outras, de maneira organizada e que estabelecem os critérios para os modos de agir das pessoas. De acordo com a autora, os valores se constituem crenças prescritivas, são elas

que determinam o que se deve ou não realizar e são ordenadas de acordo com um princípio de importância.

Considera-se que alguns ou a maior parte dos valores, aqueles já estabelecidos, servem como guias nas tomadas de decisões do indivíduo, isso porque foram internalizados no decorrer do processo de socialização pelo entrelaçamento das instituições sociais, como a família, a educação ou o grupo que frequenta, e também, porque, alguns de maior importância para o indivíduo, representam a parte essencial de sua personalidade, constituindo-se então, a base de seu autoconceito. Embora Rokeach não tenha desenvolvido suas ideias sobre o conflito entre alguns valores, tais como, os morais e de competência. Ele ainda tomou como postulado uma relação funcional de solidez entre os valores relacionados às atitudes e os comportamentos. Para o autor, alguns valores formam o núcleo essencial da personalidade, constituem-se como elementos centrais na determinação da autoestima e do autoconceito. Funcionam, portanto, como orientadores das atitudes, que equivale aos aspectos mais volúveis e centrais da personalidade, da mesma forma que os dos comportamentos. Dessa relação funcional, Rokeach retira elementos de apoio para desenvolver sua técnica de mudança de valores que fez surgir o procedimento da autoconfrontação.

Na afirmação de Ros (2006) dentre as contribuições de Rokeach para o desenvolvimento dos estudos sobre valores, consta o *Rokeach Value Survey* (RVS), instrumento utilizado na mensuração dos valores, composto de 36 itens, distribuídos em dezoito valores terminais (valores como fins ideais de existência) e dezoito valores instrumentais, (representam as formas ideais de existência), como também, a criação do método de autoconfrontação de valores. Este método é empregado na comparação das pessoas com um grupo de conceito positivo que cultiva um perfil de valores agregados a

um comportamento, habitualmente aquele que se deseja estimular, com o intuito de que o contraste entre seus valores e os do grupo com referência positiva influencie as pessoas a mudarem seus valores, e sua maneira de agir.

Os estudos de Rokeach têm despertado o interesse de pesquisadores em entender os valores, principalmente no campo da Psicologia Social. Além disso, no desenrolar da história o plural assunto, valores, recebeu diversas contribuições de autores como, Triandis, Hofstede, Allport e Schwartz, Inglehart, com intuito de clarificá-lo, no entanto, o tema se apresenta como um leque que se abre e abarca um conjunto de todos os valores, o que dificulta uma definição e a importância de um valor em particular.

Conforme (Ros, 2001; Ribas Jr., 2002) há uma estrutura organizada na qual, os valores são classificados de acordo com sua generalidade e pela sua especificidade. Nesta classificação, em uma das extremidades estão os valores tidos como básicos ou gerais, na outra extremidade expõem-se os valores que representam os âmbitos específicos da vida, tais como, família, trabalho, religião e educação. Para Schwartz (1992), o objetivo desses valores é deixar evidentes as diferenças que aparecem entre pessoas e culturas, quando os valores surgem em condutas específicas.

Antes, porém, de discorrer sobre os autores citados anteriormente, Ros (2006) refere-se aos anos de 1970, como o momento em que MacClelland, Kohn e Schooler desenvolveram dois trabalhos relevantes sobre valores, nos quais tratam da relação entre estrutura social familiar e a ocupacional, com os valores. Eles defendem a ideia de que os valores são antecedentes e consequentes da estrutura anterior. Os dois trabalhos trazem como ponto comum, a motivação de realização em MacClelland e a autonomia de Kohn e Schooler como são. Tempos depois, Kohn e Schooler realizaram trabalho no qual

analisaram as condições objetivas do trabalho que podiam ser consideradas como, socializadas fundamentadas em valores.

Ros (2006) relata que durante os anos de hum mil novecentos e oitenta a noventa, o destaque foi o desenvolvimento de teorias transculturais integradas acerca da estrutura dos valores que dizem respeito ao plano pessoal e cultural. Procura-se descobrir dimensões comuns, que apresentassem um significado idêntico, dando margem que consintam estabelecer comparações entre as sociedades e as pessoas. Os valores no plano cultural são empregados a fim de evidenciar a sociedade na sua totalidade, representam os princípios usuais que se tornaram úteis no momento de resolver os problemas da sociedade. No tocante ao plano individual, as teorias acerca dos valores auxiliam na caracterização das prioridades que guiam os indivíduos elas funcionam como fundamentos motivacionais que dão sustentação aos valores, quando utilizados para explicar as diferenças entre as pessoas, (Ros, 2006).

Foram desenvolvidas muitas teorias na esfera cultural, Elas tinham o propósito de oferecer resposta aos problemas comuns pelos quais todas as sociedades passam. A começar por estabelecer a maneira com que acontece o diálogo entre a autonomia do indivíduo e o ajustamento aos grupos que compõe a sociedade, (Ros, 2006). Na exposição da autora, Hofstede defende de que provavelmente as sociedades têm solucionado isso de duas maneiras: estabelecer como primordial a autonomia do indivíduo ou deixar esta, a cargo das normas dos grupos de pertença. Nas primeiras conceituações acerca do individualismo e do coletivismo procuravam dar ênfase à oposição entre a submissão das metas pessoais às do endogrupo (coletivismo) e a prioridade dos objetivos pessoais sobre os objetivos do endogrupo (individualismo).

Nos estudos de Triandis acerca de valores, ele considera além dos valores individuais, os coletivos. Para o autor, há de se considerar os variados contextos sociais para que se possa distinguir o funcionamento dessas sociedades ou culturas (Ros, 2006). Isso porque os valores retratam dois grupos de dimensão cultural: o coletivismo e o individualismo. Para Gouveia (2006) o entendimento dos modelos, coletivismo e individualismo, passa pela observação de que eles produziram dois núcleos temáticos com características diferentes: o normativo que destaca os valores, as atitudes e crenças e o relacional que dá relevância aos aspectos do autoconceito: a independência e a interdependência. De acordo com o autor, no caso dos individualistas, as atitudes parecem explicar melhor o comportamento, já para os coletivistas, as normas grupais assemelham justificativas mais aceitáveis.

Gouveia (2006) explica também, que Triandis ampliou as ideias de Hofstede em relação à definição dos construtos que se referem acerca das relações pessoais e grupais, dando ênfase, contudo, aos processos psicológicos, tomando em conta frequentemente a concepção do eu e a identidade grupal. Admitiu ainda, que o ponto de partida para a definição do individualismo e do coletivismo está na existência de diversas categorias. Essa observação se torna possível quando, conforme exposição de Torres e Dessen (2008) eles afirmam que para Hofstede o estudo dos valores nas organizações deve ser relacionado e articulado à cultura. Conforme o autor, os valores se constituem como sede central da cultura. Revelam-se em tendências de comportamento, a aquisição acontece cedo através da socialização e podem se diferir em proporção com o entendimento e visão que os participantes do grupo têm das práticas organizacionais e da relação entre tarefa, estrutura e sistema de controle.

Para tornar mais claro, Gouveia (2003) expõe que nas últimas décadas inúmeros autores com intento de reproduzir diferentes atributos dos valores, fizeram uso do termo *valores básicos*. Esse termo, de acordo com o autor pode trazer conotação de generalização que compreendem os valores culturais e valores universais, ou mesmo ao número de valores que são escolhidos pelos indivíduos. Podem conferir também, ênfase em processos básicos que indicam as necessidades e motivos, ou mesmo denunciar a existência de algum tipo de ordenação para caracterizar os tipos de valores, os pertencentes à primeira ou segunda ordem.

Em Torres e Dessen (2008), a exposição sobre valores concede existir na bibliografia acordo acerca de cinco pontos comuns na determinação conceitual dos valores e os colocam como crenças, pertencem ao desejável e a um estado de comportamento, excedem situações e ações específicas, guiam a seleção e avaliação de comportamentos, pessoas e eventos. São ordenados de acordo com a importância relativa que têm para o indivíduo em relação aos demais, com intuito de formar um sistema prioritário de valores. No tocante ao conteúdo e à função, os valores reproduzem respostas às exigências da interação social orientada e as condições necessárias para o bem-estar e a continuidade da coletividade, que indivíduos e sociedades precisam oferecer a três determinações e tarefas universais: as necessidades dos indivíduos como constituições biológicas. Da mesma forma, Mayton, Ball-Rokeach e Lopes (1994) sustentam que os valores concernem pertencer a uma categoria diferenciada de elaborações legitimamente multidisciplinares, o que possibilita sua utilização de maneira proveitosa em quaisquer das ramificações das ciências sociais.

3.2. Teorias Contemporâneas

Há algum tempo, pesquisadores sociais buscam respostas que deem conta de explicar o modelo de força que impulsionam o agir do ser humano. De acordo com Ros (2006) concernente ao comportamento humano, este, encontra explicação nos estudos dos cientistas sociais, que colocam três modelos como pilares de sustentação. São eles: Ação Racional (AR), a Ação Planejada (AP) e a Ação Motivada (AM). A Ação Racional determina a vinculação entre atitudes, normas e crenças. Que o comportamento do indivíduo é estabelecido simultaneamente pela atitude, e esta, prescrita por crenças e normas subjetivas em relação a certo comportamento.

Essa ação concebe que o comportamento das pessoas é avaliado de acordo com o que se tem a perder ou ganhar, conforme manifestação de suas atitudes. Rokeach (1968) citado por Ros (2006) foi o primeiro estudioso, a partir das considerações de Thomas e Znaniecki, a examinar a centralidade das atitudes como definidoras do objeto de estudo da psicologia social. Ele defendeu os valores como centralizadores, por três razões; Em primeiro lugar, por se apresentarem como uma definição mais dinâmica, com um componente motivacional, outros afetivos, cognitivos e de procedimento; segundo, os valores estabelecem as atitudes e o comportamento. Terceiro, os valores se constituem um conceito econômico por se apresentarem em quantidade menor que o das atitudes, sendo utilizado, portanto, para esclarecer com mais exatidão as diferenças existentes entre pessoas, grupos, nações ou culturas.

Este autor foi o primeiro a examinar os valores de maneira sistemática e os consideram como crenças que transitam conforme as situações, diferenciando das atitudes, que se caracterizam por serem crenças específicas acerca de um objeto ou de uma situação. Rokeach considerou como um dos aspectos mais relevantes no estudo dos valores, a falta

de consciência dos indivíduos em relação aos valores que orientam suas condutas, então, sugeriu que a autoconfrontação das pessoas com os valores importantes pode colaborar para que passem a agir de acordo com eles.

A abordagem dada por Rokeach acerca dos valores abriu caminho para Schwartz (2001) “*Value Priorities and Behavior*” desenvolver uma tipologia da estrutura e conteúdos dos valores humanos, tomando como base a meta motivacional que os valores exprimem. Para o autor eles reproduzem em formato de metas conscientes, as respostas que todas as pessoas e sociedade precisam atribuir a três condições necessárias universais: as necessidades biológicas dos seres humanos, agindo como agentes de interação, precisando, portanto, de orientação e de condições para o desenvolvimento correto do grupo. O autor estabelece os “valores como metas desejáveis e trans-situacionais, que variam em importância, que servem como princípio na vida de uma pessoa ou de outra entidade social” (Schwartz, 2001, p. 55).

3.2.1 Inglehart e os Valores Materialistas e Pós-materialistas

No final da década de 1970, Ronald Inglehart (1991) publica o livro *The Silent Revolution*, qual, desponta como obra estereante no que tange às investigações acerca das alterações lentas, mais contínuas nas prioridades valorativas dos indivíduos rumo a uma postura pós-materialista de diferentes gerações. Tomando como referência a teoria das necessidades de Maslow (1954,1970), Inglehart e Welzel (2005) acabam por desenvolver a *teoria do desenvolvimento humano*. Nela os autores defendem que, independente de subsistir diferenças culturais, expressiva entre as nações, a partir da segunda metade do século XX, estaria acontecendo uma mudança nos valores agregada ao desenvolvimento econômico da época, especialmente pelas sociedades industriais de vanguarda ou pós-industriais. Esta mudança estaria afetando de maneira significativa o campo religioso, a

esfera do trabalho, as relações de gênero, as normas sexuais, como também, a atividade política.

Na teoria do desenvolvimento humano, Inglehart (1991, 1994, 2005) e colaboradores defendem a tese da transformação pós-materialista. Esta está firmada em duas hipóteses básicas: a da socialização e a da carência. Propõem então duas dimensões, materialismo e pós-materialismo nas quais concentrariam os valores que refletem as transformações culturais. Os valores *materialistas* se relacionam com as necessidades fisiológicas. Para os autores isso denota que as pessoas que diariamente precisariam lutar para vencer constrangimentos à sua reprodução física, em razão de carência de recursos e à coação, poderiam apresentar insegurança e, conseqüentemente, priorizar os valores tradicionais e religiosos.

As sociedades ligadas aos valores tradicionais dão prioridade à religião e aos valores tradicionais familiares, incentivam a manutenção de famílias numerosas se opondo à prática do aborto, do suicídio e da eutanásia, colocando-se em defesa da vida. Dariam importância a objetivos relativos ao desenvolvimento material, contrapondo a metas transcendentais, subjetivas ou de longo prazo. Esse raciocínio mostra que as exigências sociais, intelectuais e estéticas tomariam posições sem importância nessa hierarquia, e isso só poderia sofrer mudanças assim que as condições materiais de existência não se constituíssem mais como principal origem de preocupação e estresse.

Já as mudanças culturais de valores materialistas, para pós-materialistas conforme Inglehart (1977) desencadeiam transformações no entendimento dos indivíduos acerca da própria existência. O *Pós-materialismo* estabelece vínculo com a transformação dos valores de subsistência perante os valores de auto-realização, expressividade e bem-estar. A primazia dos valores de subsistência por algumas sociedades indicam serem estas

detentoras de índices relativamente baixos nos bem-estar e de crédito interpessoal. As mudanças acontecem progressivamente, isso porque refletem a diversidade de experiências passadas e vividas pelas gerações anteriores. Assim, mesmo diante das alterações na sociedade, as gerações mais antigas conservam os valores tradicionais, por outro lado, valorizam o cenário cultural atribuindo-lhe novas cores, com intensidades diferenciadas. Já as gerações mais novas se posicionam como condutores das orientações culturais e, seguem substituindo as gerações anteriores gradativamente. Isto colabora para que haja mudanças na maneira de pensar, como também, no sentido dos valores em vigor e socialmente legalizados.

Para Inglehart, (2001) só acontece essa mudança porque um grupo específico de indivíduos compartilha a cultura, de outra forma, os valores e normas de conduta são dinâmicos e se moldam de acordo com o ambiente do qual fazem parte por meio de processos de transformação aleatória e seleção natural. O autor chama atenção para o fato de que a noção de segurança material, que é inerente ao sujeito, é que desencadeia esse processo, ele não deriva do nível econômico real dos indivíduos, e que por conta disso o indivíduo desenvolve uma percepção de que sua situação não está vinculada apenas às satisfações das suas necessidades fisiológicas, isso porque os níveis de realização de cada um se diferenciam de forma acentuada em virtude do meio cultural e de socialização de pertença do indivíduo.

Quando unidas as hipóteses de Inglehart e colaboradores, têm-se como entendimento de que o nível cultural recebe impactos importantes como resultado do crescimento econômico, quer seja no sentido de projeto social, dos valores humanos individuais ou do modelo padrão de autoridade. O efeito, no entanto, só será sentido ao longo do tempo, assim que as gerações que vivenciaram essas novas condições chegarem à

idade adulta. As reflexões e pesquisas acerca desse construto levou Gouveia (2003) a apresentar uma proposta nova acerca da natureza e função dos valores humanos.

3.2.2. Os Valores e as Dimensões Culturais de Hofstede

O período que compreende 1980 e 1990 colocou em evidência o desenvolvimento de teorias transculturais integradas acerca da estrutura dos valores relativos ao âmbito pessoal e cultural. A finalidade foi encontrar extensões comuns, com significados parecidos que tornem possível estabelecer comparações nas sociedades e nas pessoas. No plano cultural, os valores são empregados para descrever as sociedades de modo geral, transportam os critérios comuns que foram necessários no momento de resolver os problemas da coletividade (Ros, 2006).

Hofstede, (2003) afirma que a cultura se constitui uma programação coletiva da mente que institui a diferença dos membros pertencentes a um grupo ou classe de indivíduos frente a outro. Para o autor, cada pessoa leva consigo pensamentos e sentimentos que são provenientes de uma aprendizagem ininterrupta; grande parcela destes foi obtida na infância; o proceder do ser humano é comandado parcialmente por planejamento mental, e assim precisa que seu entendimento seja que esses processos conquistados durante a vida, pode, mesmo assim se desviar deste traçado mental e proceder de maneira diferenciada. Para o autor há dois tipos de cultura: A primeira, nomeada por 1, representa o refinamento da mente, a civilização. Este refinamento tem como resultado a educação, a arte e a literatura. Segundo o autor, esta é a concepção da cultura no sentido reduzido.

A cultura por ele intitulada de 2, abrange a programação mental e serve como base para as atividades práticas e reproduções mentais, ou seja, as imagens e estas podem ser

acionadas conjuntamente sem nenhuma intervenção. A manifestação da cultura acontece de forma diferenciada por meio de heróis, símbolos, ritos e valores. Os heróis, compostos por pessoas, reais ou imaginárias, vivas ou não, utilizadas como modelo para os grupos, isso porque trazem consigo características reconhecidas como valorosas por certas culturas. Os símbolos representam a expressão mais superficial da cultura e estão à mostra, como exemplo, as palavras, os gestos e as ilustrações. Os ritos são constituídos por atividades coletivas, tidos como indispensáveis para certas culturas, apesar de serem práticas supérfluas e procurando alcançar determinado objetivo. Os valores podem ser considerados como o cerne central da cultura (Hofstede, 2003).

Então, para averiguar a associação dos valores ao trabalho, Hofstede (2003) realizou um estudo em mais de 40 países, com aproximadamente 116 mil trabalhadores de uma mesma empresa multinacional, sendo o Brasil, um dos países colaboradores. Ele tomou como ponto de partida uma pesquisa dos antropólogos americanos, Ruth Benedict e Margaret Mead, que trazia como resultado a crença de que os problemas das sociedades são iguais, apenas as respostas se diferenciam. Verificou então, que poderia definir a existência de quatro dimensões nas culturas estudadas, sendo elas: 1) Distância do poder. Diz respeito ao grau de aceitabilidade dos membros de uma sociedade, quanto à distribuição de forma desigual do poder nas instituições ou organizações. Ela é efetuada a partir dos sistemas de valores dos indivíduos que detém menos poder. 2) Individualismo e coletivismo.

No individualismo o interesse do indivíduo se sobrepõe no grupo, caracteriza as sociedades cujos laços de solidariedade são frágeis e cada um precisa cuidar de si mesmo e dos membros familiares mais próximos, contrastando com o coletivismo, nas quais, o interesse do grupo prevalece sobre o interesse do indivíduo, é uma medida que evidencia o quanto os membros de uma sociedade se interessam por aqueles que estão ao seu redor.

Caracteriza as sociedades em que os indivíduos são incorporados desde que nascem constituindo grupos fortes e que os protegem, recebendo em contrapartida, a lealdade. 3) Masculinidade e feminilidade. Referem-se ao grau de importância dada pela sociedade aos comportamentos categorizados por adjetivos masculinos e femininos e incentivos às divisões de funções por gênero.

O masculino é representado pela preferência em realização, força, competitividade e firmeza nas decisões, ser bem sucedido materialmente, enquanto, retratam o feminino pela adoção de comportamento terno, estreitamento de relações pessoais, atenção aos mais fracos e preocupação com a qualidade de vida. 4) Evitação da incerteza. Traduz o quanto os membros de uma sociedade ficam incomodados com a dúvida e ambiguidade, levando-os a acolher as crenças que oferecem esperança de certeza e a conservação das instituições que promovam a conformidade (Ros., & Gouveia, 2006).

Das dimensões apresentadas, quem atraiu a atenção da maioria dos pesquisadores, no espaço de pesquisa transcultural, em psicologia, foi o individualismo-coletivismo. Essa preferência é explicada quando se observa que nas culturas individualistas, a ênfase recai na autonomia do indivíduo e liberdade emocional dos grupos sociais e na valorização destas, enquanto que as coletivistas dão valor à preservação das tradições e aos vínculos emocionais dos grupos, isso porque o sentido do ser humano é construído na coletividade (Gouveia et al., 2003). Para os autores, o individualismo estabelece analogia com valores que dão destaque a autonomia do indivíduo, já o coletivismo o associaria com valores que salientam a subordinação do indivíduo ao grupo de pertencimento. O que evidenciaria que conforme os tipos de valores tidos como mais importantes para as pessoas, elas seriam individualistas ou coletivistas.

3.2.3 Rokeach e a Natureza dos Valores Humanos

O assunto valores alcançou relevância no campo da psicologia, a partir dos estudos e pesquisas de Rokeach. Ele é referenciado como um dos autores que nos últimos tempos, provavelmente, mais tenha contribuído para o desenvolvimento desse tema (Gouveia, Andrade, Milfont, Queiroga., & Santos, 2003). A formulação da teoria de Rokeach (1973) está firmada em cinco pressupostos básicos: (1) o número total de valores que cada pessoa possui é relativamente pequeno; (2) todas as pessoas, independente do lugar e da cultura em que estão inseridas, possuem os mesmos valores, em diferentes graus de importância; (3) a organização dos valores se dá dentro de um sistema de valores; (4) os antecedentes dos valores humanos podem ser originados pela cultura, pela sociedade e suas instituições, como também, da personalidade dos indivíduos; (5) as manifestações dos valores humanos se revelam em fenômenos julgados merecedores de investigação e análise pelas ciências sociais.

Conforme Rokeach (1973), os valores são poucos e gerais. O mesmo valor pode desencadear comportamentos e julgamentos em diversas situações, ainda, ultrapassam situações específicas, desenvolvendo condutas a fim de alcançar determinado objetivo. Para o autor, os valores podem ser definidos como crenças prescritivas/proscritivas que facultam aos indivíduos avaliarem objetos e ações, se estes são cobiçáveis ou não cobiçáveis, indicáveis ou não indicáveis.

Os valores são diferenciados por Rokeach (1973) em dois tipos: *os terminais* que correspondem às necessidades relativas à existência humana. Podem ser *pessoais* e *sociais*. O primeiro contempla a autorrealização, felicidade, harmonia interna; enquanto que no segundo estão: segurança familiar, segurança nacional, igualdade; e valores *instrumentais*,

relativos à postura comportamental que o indivíduo deve assumir como forma de atingir os fins da existência humana, suas metas. No seu desdobramento, eles podem ser *morais*, que dizem respeito a ser honesto, responsável, eles por sua vez são *interpessoais*, quando negligenciados, desencadeiam sentimento de culpa; e os de *competência*, que abrange a autorrealização, eficácia, imaginação, em caso de transgressão, promove um desconforto pessoal, sentimentos de vergonha e de ineficiência.

Tabela 1 *Tipos de valores propostos por Rokeach, (1993): Terminais e Instrumentais*

Tipos de valores	
Terminais Necessidades finais de existência	Pessoais – contempla a autorrealização, foco intrapessoal. Exemplos. Felicidade, harmonia interna.
	Sociais - de caráter intrapessoal, foco na sociedade. Exemplos. Segurança familiar, igualdade.
Instrumentais Postura comportamental	Morais - que dizem respeito a ser honesto, responsável, são interpessoais, quando negligenciados, desencadeia sentimento de culpa.
	De competência - relativo à auto-eficácia. Em caso de transgressão, promove sentimento de desconforto pessoal e de ineficiência.

Na concepção de Rokeach (1973) os valores se constituem um tipo especial de crença, posicionados no centro do sistema total de crenças do ser humano, onde cumpre duas importantes funções: produzir padrões de conduta e incentivar o indivíduo no desenvolvimento de um valor. Ele defende que os valores se acomodam hierarquicamente em estruturas e subestrutura, compondo um sistema de valores no qual, cada valor é organizado de acordo com sua importância quando comparado aos demais valores. Há uma sugestão nesse conceito de que os valores se ordenam no decorrer de um contínuo de relativa importância. Em razão das prioridades, os valores podem ser reordenados, no entanto, o sistema total de valores continua relativamente inalterável no decorrer do tempo.

A mudança ou reorganização dos valores de acordo com Gouveia (1998) se constitui resultado tanto de experiências culturais e sociais quanto pessoais (como exemplo, desenvolvimento intelectual, grau de internalização dos valores culturais e institucionais, identificação política).

Tomando como referência a teoria das necessidades de Maslow de 1959, Gouveia (1998), demarca os valores como; “Categorias de orientação, consideradas como desejáveis, baseadas nas necessidades humanas e nas pré-condições para satisfazê-las, adotadas por atores sociais, variando, tanto dentro quanto entre culturas, na sua magnitude e nos elementos que as definem” (p. 293). O autor coloca em evidência a universalidade dos valores levando em conta que todos os indivíduos os detêm, mesmo que pertencentes de diferentes culturas. Rokeach (1981) enfatiza a superioridade do conceito de valor em face do conceito de atitude, manifestando que os valores são um construto dinâmico que dispõe de um componente motivacional, e ainda, reúne os aspectos afetivos, cognitivos e comportamentais. Apesar de atitudes e valores serem definidores do comportamento, os valores adicionalmente, se estabeleceriam como determinantes das atitudes. Ao considerar o número menor de valores, quando comparados aos das atitudes, os valores ofereceriam um conceito mais parcimonioso para explicar as diferenças existentes entre pessoas, grupos, países e culturas.

3.2.4 Estruturas e Conteúdo Universais dos Valores Humanos

Na afirmação de Tamayo (1994) na atualidade, Schwartz se constitui um dos principais representante em pesquisas acerca de valores. O desenvolvimento de sua teoria se deu embasada nos estudos de Rokeach sobre o assunto, o que possibilitou desenvolver

uma estrutura dos valores organizada levando em conta a compatibilidade e conflitos destes. Procurou ainda identificar aqueles valores que compõem a estrutura psicológica do ser humano que provavelmente são comuns a todas as pessoas e que, supostamente podem ser atribuídos a todas às culturas. Schwartz buscou fundamentação para sua teoria, em diversos países, em vasto empírico e, apresenta Schwartz (2001), uma tipologia da estrutura e do conteúdo universais dos valores humanos, propondo sua validade tanto intra quanto intercultural. O autor define os “valores como metas desejáveis e trans-situacionais, que variam em importância, que servem como princípio na vida de uma pessoa ou de outra entidade social” (Schwartz, 2001, p. 55). O autor afirma existir valores humanos que são universais, e que na organização destes estabelece-se um relacionamento apoiado em compatibilidades e diferenças.

De acordo com as compatibilidades os valores são agrupados em tipos motivacionais. Na sua proposta, Schwartz tencionou unificar as diferentes teorias no âmbito da motivação humana, ordenando as diversas necessidades, motivos e objetivos contidos nas teorias anteriores. Na definição de Tamayo (1994) o tipo motivacional se caracteriza como “um fator composto por diversos valores que apresentam similaridade do ponto de vista do conteúdo motivacional”. Schwartz e Bilsky (1987), afirmam que os valores se caracterizam por representarem cognitivamente três tipos de necessidades humanas universais: necessidades biológicas do organismo; necessidade de interação social para estabelecer as regras das relações interpessoais; e, necessidades sócio-institucionais que objetivam o bem-estar e a continuidade do grupo.

Na compreensão de Schwartz (1992) podem-se estabelecer os valores humanos como: (1) crenças que, se ativadas, expõem sentimentos positivos e negativos; (2) um construto motivacional que intensifica a ação e impulsiona em direção às metas que se

deseja alcançar; (3) Superior a situações e ações específicas e se diferenciam das atitudes e regras sociais; (4) orientam a seleção e a apreciação de ações políticas, pessoas e acontecimentos e estabelecem critérios para avaliar e justificar as ações e (5) São obtidas através da socialização de valores do grupo influente, como também, pelas experiências dos indivíduos, se organizam conforme a importância relativa outorgada aos demais valores e que, formariam, portanto, um sistema organizado de prioridades axiológicas. A teoria universal dos valores humanos de Schwartz estabelece, conforme informa Gouveia (2003) dez tipos motivacionais de valores, que são:

Tabela 2 Tipos motivacionais de valores (Schwartz, 2001)

Definições	Origem	Tipos de valores
<i>Poder.</i> Prestígio e influência social. Ter o domínio e o controle das pessoas e dos recursos financeiros.	Interação grupo	Riqueza Prestígio social, Poder.
<i>Estimulação.</i> Impulso, incitação, ser ousado e enfrentar desafios na vida, ter uma vida variada, excitante.	Próprio organismo	Desafios, Ousadia, Vida excitante.
<i>Tradição.</i> Ter consideração e respeito pelos costumes e cultura tradicional ou tudo que é imposto pela religião	Grupo	Respeito, Modesto,
<i>Realização.</i> Alcançar sucesso pessoal através de práticas competentes, de acordo com os padrões sociais.	Interação Grupo	Ambicioso, Competente, Bem sucedido.
<i>Benevolência.</i> Boa vontade no trato com as pessoas do convívio frequente e, preservação do seu bem-estar.	Pessoal Interação Grupo	Bondoso, Prestativo, Íntegro
<i>Hedonismo.</i> Prazer e retribuição sensual para si mesmo.	Pessoal	Prazer, aproveitar a vida
<i>Segurança.</i> Alcançar estabilidade, segurança familiar e nacional, harmonia na sociedade, nos relacionamentos interpessoais e em si mesmo.	Pessoal Interação Grupo	Ordem social, Segurança nacional,
<i>Autodireção.</i> Independência na tomada de decisão, de pensamento e liberdade de ação.	Pessoal Interação	Inventivo, audaz, independente
<i>Conformidade.</i> Impedir as ações, e impulsos que possam causar mal ou sofrimento a outros, ou que frustrem expectativas ou normas sociais.	Interação	Obediência, Disciplina, Honra aos pais e os mais velhos
<i>Universalismo.</i> Compreensão, tolerância, capacidade para defender o bem estar das pessoas e da natureza.	Grupo Pessoal	Tolerância, Justiça social,

Fonte: Tamayo (1998), Schwartz (2001)

Este modelo de acordo com Schwartz e Bilsky (1990), não significa apenas uma tipologia para identificar os valores, vai além, mostra também, a organização dinâmica das relações entre os tipos motivacionais. Schwartz e Bilsky (1987) afirmam que para os tipos motivacionais reciprocamente compatíveis, as pessoas tendem a manifestar alta primazia enquanto que para os tipos motivacionais conflitantes, baixa primazia. É patente que os indivíduos em ações isoladas, em determinadas ocasiões e contextos diferentes, podem referenciar valores opostos. Para os autores, a primazia concomitante dos valores alusivos a domínios que não são compatíveis podem ocasionar conflitos.

Schwartz (1992) declara que o modelo apresentado, reproduz o fato de que o agir tendo como meta, um dos valores, geraria consequências práticas, psicológicas e sociais compatíveis ou conflitantes com qualquer outro valor que se busca. Pondera-se que alguns pares, de valores motivacionais, entraria em conflito entre si, já outros, se complementariam. Nos pares de tipos de valores motivacionais, expostos na tabela a seguir, de acordo com Schwartz (1994) há indícios de compatibilidade.

a) *Poder e realização*: destaca a superioridade social e o respeito; b) *Realização e hedonismo*: evidenciam a auto-satisfação; c) *Hedonismo e estimulação*: incentivam a vontade por experiências afetivas prazerosas; d) *Estimulação e autodeterminação*: abrangem a busca por novidade e liberdade de ação; f) *Autodeterminação e universalismo*: expressam o crédito na própria avaliação e bem-estar referente à diversidade;

g) *Universalismo e benevolência*: Diz respeito à preocupação com as outras pessoas e domínio dos interesses individuais; h) *Tradição e conformidade*: exprimem a submissão do indivíduo em benefício de expectativas impostas socialmente; i) *Conformidade e segurança*: referentes ao estabelecimento da ordem e da harmonia nas relações; j)

Segurança e poder: salientam o impedimento e a superação de ameaças, manutenção de domínio dos relacionamentos e recursos.

De outra maneira, nos valores seguintes poderia ocorrer incompatibilidade quando os indivíduos os priorizassem simultaneamente. *Autodeterminação* e *Estimulação* em oposição a, *Conformidade* *Tradição* e *Segurança*: o primeiro conjunto realça a liberdade e autonomia de ideias e ação; o segundo, expressa a dependência e a restrição, a firmeza e a corroboração com as práticas tradicionais; *Universalismo* e *Benevolência* se opõem a *Realização* e *Poder*: o primeiro grupo representa a igualdade entre as pessoas e a preocupação com o bem-estar, enquanto que o segundo grupo, expressa o empenho por êxito pessoal e autoridade sobre os outros. *Hedonismo* contra *Conformidade* e *Tradição*; a realização dos próprios desejos entra em conflito com a aceitação das imposições e dos limites externos.

Os dez tipos motivacionais de valores Schwartz (1994), estão estruturados em quatro tipos motivacionais do segundo escalonamento; *Poder*, *Realização* e *Hedonismo* estão agrupados em *Autopromoção*; *Abertura à mudança*: une *Hedonismo*, *Estimulação* e *Autodeterminação*; *Autotranscendência*: reúne *Universalismo* e *Realização* e *Conservadorismo*: concilia *Segurança*, *Conformismo* e *Tradição*.

Para representar o padrão total de relações teóricas de oposições e harmonia entre os tipos motivacionais, como também, de tipos motivacionais de segundo escalão, Schwartz (1994) propõe uma estrutura circular que fica disponibilizada na figura 1. Na qual, há a interpretação de que os valores constituem uma sequência de motivações que permitem entendimento conforme disposição que se encontram no círculo, por apresentar duas dimensões bipolares básicas, entende-se que em cada polo da estrutura se dispõe um tipo de valor de grau superior que reúne dois ou mais dos dez tipos de valores. Quanto mais

próximo estiver um tipo motivacional do outro, quais sejam as direções do círculo, apresentam mais compatibilidade com as suas motivações vizinhas. Quanto mais distantes os valores estiverem no círculo, as possibilidades de incompatibilidade entre os objetivos que representam são maiores.

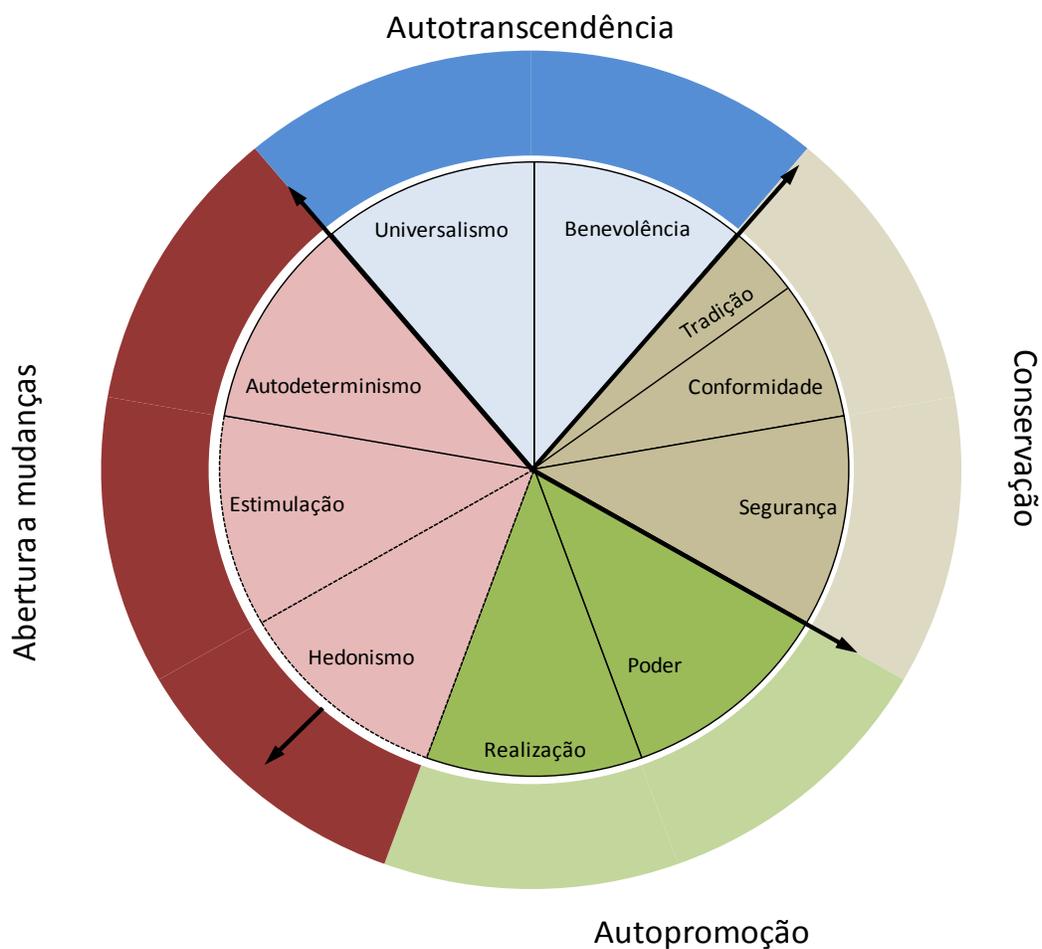


Figura 1 Estrutura Bidimensional, Tipos Motivacionais adaptados (Schwartz, 2001, p.59)

Observa-se na estrutura circular que na divisão dos tipos motivacionais, os cinco tipos que dizem respeito a interesses individuais se utilizam de uma área adjacente que estabelece confronto com os três conjuntos de valores que denotam interesses coletivos. O próprio Schwartz (2001) reconhece que em pelo menos dois aspectos esta tipologia se parece com a proposta de Rokeach (1973); utiliza a mesma definição de valor, com

algumas readaptações, e aplica como fundamentação a mesma metodologia para mensurá-los. Embora seja bastante difundida entre os pesquisadores e utilizada em estudos da psicologia social, a proposta teórica deste autor, deixa margem a estudiosos como Molpeceres (1994) e Gouveia (1998) a efetuarem questionamentos sobre este modelo.

3.3. Teoria Funcionalista dos Valores Humanos

No âmbito dos valores, ao revisitar as principais referências teóricas, Gouveia (1998) observou que os modelos até então apresentados não trazem normas que identifique a origem e a natureza dos valores. Então, conforme Gouveia, Milfont, Fischer (2008) as teorias anteriores de (Inglehart, 1977; Schwartz, 1992) sobre os valores humanos e o entendimento destas, deram origem a teoria funcionalista dos valores humanos de Gouveia (1998, 2003), que foi sendo elaborada no decorrer dos anos 1990. Este modelo validado no Brasil tem como objetivo colaborar para a temática dos valores, ele traz acerca do construto, uma composição que se pode afirmar se apresenta integralizadora, condensada e teoricamente alicerçada. O que torna possível aplicá-la ao tema “valores humanos” de maneira a obter resultados consistentes.

Na afirmação do autor a teoria funcionalista dos valores humanos legitima quatro suposições teóricas principais: a primeira, acerca da *natureza humana*, assume que os seres humanos possuem natureza benevolente ou positiva. Portanto, somente valores positivos são aceitos. Mesmo considerando que alguns valores tenham para determinadas pessoas um significado negativo, como exemplo, poder, a essência é positiva. Verifica-se então, ser possível incorporá-lo no mesmo sistema de valores, assim assinalado por uma pessoa bem sucedida.

O segundo trata dos *princípios-guia individuais*. Nesta, mesmo havendo abordagens teóricas sobre valores culturais, estes valores se constituem princípios-guia de um grupo de

peças. Eles tornam-se desejáveis quando, esses valores que foram benéficos para a continuidade do grupo, são incorporados pela cultura. Assim, os valores não se apresentam como específicos a uma determinada situação, como acontecem com as atitudes. Eles são utilizados como padrões gerais de orientação para a maneira de agir dos indivíduos.

No terceiro, trata da *base motivacional*. Neste, os autores afirmam assumir a ideia de que os valores são representações cognitivas das necessidades humanas, quer sejam estas individuais, da mesma forma, às demandas institucionais e sociais. *Caráter terminal* equivale ao quarto modelo. Gouveia, Milfont, Fischer (2008) lembram que alguns autores efetuaram a diferença dos valores em *instrumentais* e *terminais*. Eles afirmam, no entanto, faltar clareza no que tange ao entendimento, se a diferenciação se constitui conceitualmente relevante ou se apenas expressa uma caracterização formal. Observa-se que a maioria dos valores tidos como instrumentais podem ser transformados em valores terminais. Isso mostra que essa divisão classificatória dos valores pode ser reduzida a uma questão de cunho meramente interpretativo, vez que os valores terminais pertencem a classe dos substantivos, enquanto os instrumentais estão na pertencente aos adjetivos. Sendo assim, os autores, consideram neste modelo, apenas valores terminais.

Conforme os autores, Rokeach salienta que os valores terminais apresentam maior precisão e representam um número menor do que aqueles instrumentais, deixando transparecer a vantagem da moderação. Os valores terminais abrangem metas superiores, que ultrapassam as metas inferiores e biologicamente urgentes. As quatro suposições teóricas possibilitam definir com clareza os valores em: a) conceitos ou categorias; b) sobre estados desejáveis de existência; c) que transcendem situações específicas; d) assumem diferentes graus de importância; e) guiam a seleção ou avaliação de comportamentos e

eventos; f) representam cognitivamente as necessidades humanas (Hitlin; Piliavin, 2004; Inglehart, 1977; Kluckhohn, 1951; Rokeach, 1973; Schwartz., & Bilsky, 1994).

O modelo desenvolvido por Gouveia (2003) que trata sobre a natureza motivacional dos valores humanos tem sua atenção centralizada nas funções dos valores. Apesar de os estudos acerca das funções dos valores ainda não serem abundantes, ao examinar as publicações que tratam sobre o assunto, Gouveia, localizou duas funções que, identificou, como consensuais dos valores: (1) guiam as ações humanas (tipo de orientação) e (2) expressam suas necessidades (tipo de motivador). Portanto, as funções dos valores são demarcadas como as características psicológicas que os valores realizam ao guiar comportamentos e reproduzir cognitivamente as necessidades humanas, sejam elas, sociais ou pessoais.

Na afirmação do autor, uma importante distinção deste modelo em comparação aos outros se faz na sua base, que focaliza as necessidades humanas e as pré-condições para atendê-las. Ele introduz ainda, ao modelo, o critério de orientação central. Isso porque Rokeach (1973) identifica os valores terminais em sociais, que abarcam àqueles de cunho interpessoais (*centrados na sociedade*) e pessoais que contemplam foco intrapessoal, (*voltados para si mesmo*). Gouveia (2003) nos seus estudos acerca do tema atentou que existem valores que transitam entre outros valores e são compatíveis com os pessoais e sociais; estes são nomeados pelo autor, de valores *centrais*, isso porque eles se apresentam como base de apoio que organiza os outros valores e que aponta sua especificidade central ou próxima.

Para Gouveia (2003) apesar de necessidades e valores não se corresponderem de maneira completa, pode-se determiná-los como representantes das necessidades humanas; podem-se organizar todos os valores nos modos *materialistas* (pragmáticos) ou

humanitários (idealistas). Valores materialistas dizem respeito a ideias práticas, e o destaque nestes valores envolve o norteamento para metas específicas e princípios normativos. Valores humanitários evidenciam uma inclinação universal fundamentada em regras mais abstratas e ideias. Estes valores coadunam com um espírito que se renova, propondo menos apego a bens materiais,

Na estrutura teórica do modelo de valores de (Gouveia et al., 2008), as duas dimensões funcionais dos valores constituem dois eixos principais, o eixo horizontal diz respeito à função dos valores que orienta as ações do ser humano, referente a dimensão funcional (valores sociais, centrais e pessoais) e no vertical acomoda a função correspondente ao *tipo de motivador*, (valores materialistas ou humanitários), onde se instalam os valores que evidenciam as necessidades humanas. Ao estabelecer a união dos dois eixos, horizontal e vertical, têm-se como resultado, seis subfunções relativas aos valores: *suprapessoal, existência, interacional normativa, experimentação e realização*.

De acordo com a figura 2, cada um dos tipos de orientação é representado por duas sub-funções: central (*existência e suprapessoal*), social (*normativa e interacional*) e pessoal (*realização e experimentação*). Do mesmo modo, cada um dos tipos motivadores: materialista (*existência, normativa e realização*) e humanitária (*suprapessoal, interacional e experimentação*), são representadas pelas três subfunções. Estas dimensões, conforme os autores e como mencionado, podem ser organizadas em uma estrutura com três princípios de orientação: *central, social e pessoal* e dois tipos de motivadores (*materialistas e humanitários*), formando seis quadrantes designados de: central-materialista, central-humanitário, social-materialista, social-humanitário, pessoal-materialista e pessoal-humanitário. Os valores de *existência, realização e normativos* se localizam no tipo materialista, enquanto os *suprapessoais, de experimentação e interacionais* estão no

humanitário. Essas interações podem ser visualizadas na figura 2, com exposição a seguir de cada uma das subfunções e seus valores.

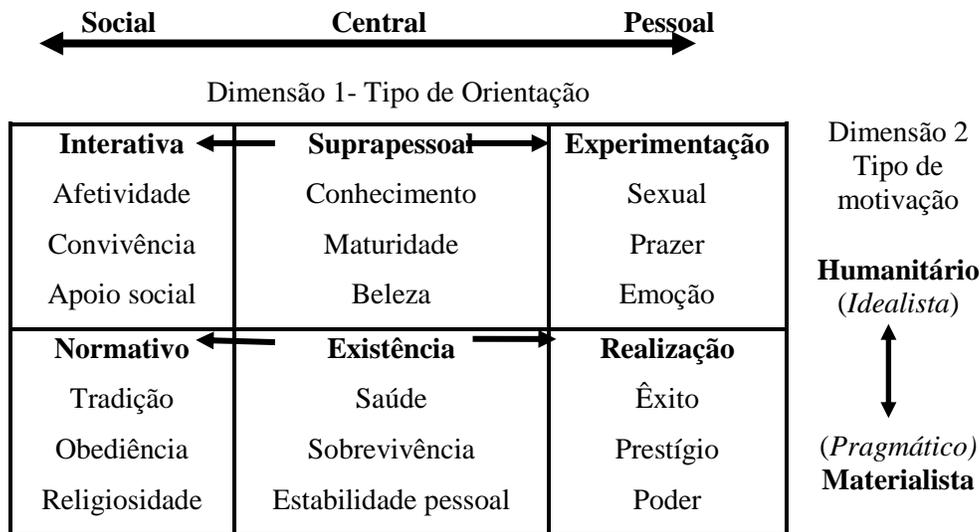


Figura 2 Dimensões, funções e subfunções dos valores básicos

As marcações advindas das subfunções existência e suprapessoal, derivadas do tipo central de orientação estabelecem que os valores que as representam dão origem ou são referência dos outros valores. Conforme designações dadas pelos autores, os *Valores de Existência* são ajustáveis com as orientações social e pessoal. Eles priorizam assegurar a satisfação das necessidades básicas de sobrevivência tanto biológica, quanto psicológica, servem como referência para os valores de realização e normativos e constituem-se representantes do tipo motivador materialista (*saúde, sobrevivência, estabilidade social*), que se realizam apenas quando, são atendidas certas condições sociais, como por exemplo, (*cumprimento das normas sociais, obediência às leis, ordem social*). O tipo motivador humanitário detentor de uma orientação pessoal, reproduz os *Valores de Experimentação*, (*emoção, prazer, sexualidade*). Estes colaboram para que aconteçam transformação e mudança na base das organizações sociais.

Valores de Realização, (êxito, poder e prestígio) estão a serviço do motivador materialista com orientação pessoal; pessoas que adotam tais valores são direcionadas para as realizações de ordem material e tendem a objetividade nas decisões e procedimentos. Estes valores são apreciados principalmente por jovens adultos em período de produção ou por pessoas que foram educadas em ambientes disciplinares e formais.

Valores Interacionais. Relativos às necessidades de fazer parte de um grupo, de amar e ser amado, eles determinam as relações interpessoais do indivíduo e as mantêm. O motivador humanitário é reproduzido por esses valores com orientação social (*afetividade, apoio social e convivência*).

Valores Suprapessoais. Trazem orientação central com motivador humanitário. Esses valores respondem pelas necessidades que as pessoas têm por conhecimento e autorrealização. Eles colaboram para uma organização e categorização melhor do mundo, tanto físico quanto social, o que facilita a sua compreensão. A subfunção em questão se caracteriza como a mais relevante na reprodução do motivador humanitário, (*conhecimento, maturidade e beleza*) e ainda se constitui referência para os valores interacionais e de experimentação.

Valores Normativos denotam uma orientação social, mantém em foco as regras sociais, dotados de um motivador materialista, que revela a importância de se preservar as regras sociais e a cultura. Costumam ser orientadores de pessoas mais velhas, pois evidenciam a vida social, submissão e obediência às normas estabelecidas. (*tradição obediência, e religiosidade*). A teoria em questão, leva em conta somente valores terminais em conformidade com a natureza benévola do ser humano, mantendo o foco nas funções e subfunções que foram derivadas.

Para Gouveia (2003) os valores básicos na versão atual, abrangem 18 valores primários e estes, conforme o que já foi exposto tem como alvo as necessidades humanas e as pré-condições para atender a essas necessidades. Surgem dependentes do contexto sociocultural de cada pessoa e combinados com as experiências de socialização, são vistos como regras que servem para orientar todos os seres humanos, embora possam ser assumidas em situações distintas. Na Tabela 3, a seguir estão expostos os valores humanos básicos, correspondentes às funções e subfunções explanadas, com suas definições e as necessidades por eles atendidas.

Tabela 3 *Valores humanos básicos, definições e necessidades*

Valor	Definição	Necessidade
Sobrevivência	Necessidades básicas, comer, beber e dormir bem todos os dias, viver em lugar com abundância de alimentos.	Fisiológica
Sexualidade	Necessidade fisiológica de prazer sexual	Fisiológica
Prazer	Desfrutar da vida; satisfazer todos os seus desejos.	Fisiológica
Emoção	Viver desafiando o perigo, busca por experiências perigosas.	Fisiológica
Estabilidade pessoal	Certeza que no amanhã terá uma vida tranquila e organizada.	Segurança
Saúde	Cuidados com a saúde, pra evitar ficar doente, preservar a saúde física e mental.	Segurança
Religiosidade	Acreditar na existência de Deus, andar conforme seus preceitos.	Segurança
Apoio Social	Saber que pode contar com ajuda de alguém e que não está sozinho no mundo.	Segurança
Afetividade	Ter um relacionamento de amor, afeto com familiares e alguém com quem compartilhar êxitos e fracassos.	Amor/afiliação
Convivência	Convivência harmoniosa com vizinhos, participar de algum tipo de grupo: social, esportivo, entre outros.	Amor/afiliação
Êxito	Ser competente e atingir metas.	Estima
Prestígio	Ser reconhecido e admirado, receber homenagem, quando velho, por suas contribuições.	Estima
Poder	Ter poder para influenciar os outros, tomar decisões, ser o chefe de uma equipe.	Estima
Maturidade	Autorrealização, sentir que alcançou seus objetivos.	Pessoal
Tradição	Respeito às práticas e padrões morais do seu país e as tradições da sua sociedade.	pré-condição
Obediência	Cumprimento dos deveres e obrigações, respeitar aos mais velhos, aos pais e superiores.	Pessoal
Conhecimento	Manter-se atualizado, deter conhecimento sobre assuntos de difícil compreensão, procurar coisas novas sobre o mundo.	Cognitivas
Beleza	Saber apreciar o melhor da arte, música e literatura, visitar museus, exposições, onde exista coisa bonita.	pré-condição

Gouveia et al. (2008), afirmam que a teoria funcionalista dos valores não admite que haja conflito inerente entre os valores. Pode-se aceitar que existam alguns valores mais desejáveis que outros, em virtude da hipótese teórica de que o ser humano tem a natureza benevolente. Em razão disso, as correlações existentes entre as subfunções dos valores apresentam dominação extremamente positivas, podendo acontecer variação entre os indivíduos em relação à força. Apesar de os termos, *congruência* e *compatibilidade* serem usados com frequência com similaridade de sentidos se faz necessário algumas considerações. A congruência diz respeito à consistência interna atribuída ao sistema funcional dos valores, enquanto que a compatibilidade corresponde a medida de correlação que se firma externamente a partir destas subfunções (Gouveia et al., 2008). Os padrões de congruência entre as subfunções dos valores podem ser apresentados por meio da figura de um hexágono.

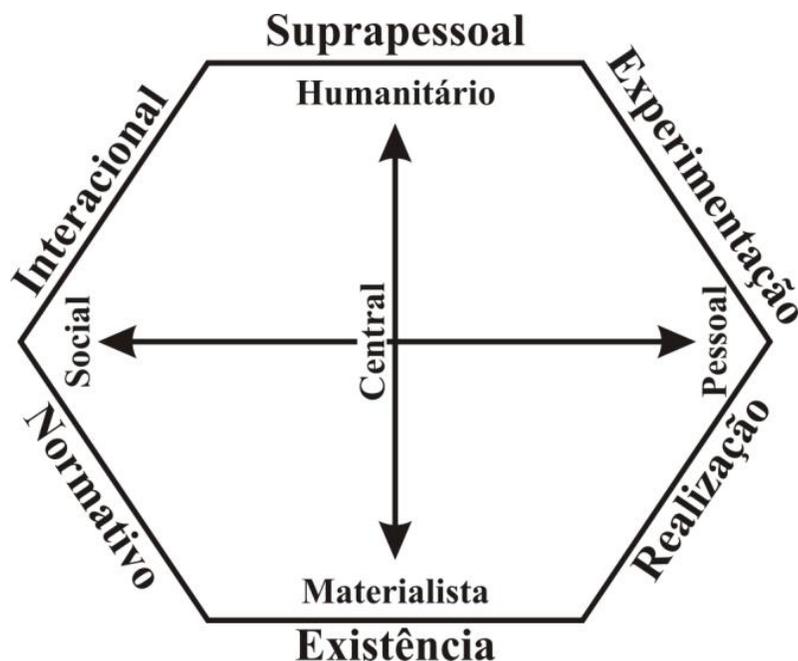


Figura 3 Representação da congruência dos valores básicos adaptado (Gouveia et al., 2008)

A figura do hexágono reproduz a organização das funções e subfunções dos valores, permitindo três níveis de congruência: (1) *Congruência baixa*. Relativas às subfunções que exprimem diferentes orientações e motivadores; estão representadas pelos valores de experimentação e normativos, e valores de realização e interacionais. Estão situados frente a frente, em lados opostos do hexágono. A baixa congruência entre essas subfunções, segundo os autores se deve ao fato de que elas são pensadas como princípios relativamente independentes, expressando pouca congruência, sem, contudo, manifestar incompatibilidade; (2) *Congruência moderada*. Nesta, há uma junção das subfunções detentoras do mesmo motivador, no entanto, tem tipos diferentes de orientação. Os pares representativos destas subfunções são: valores de realização-normativo e experimentação-interacional. Estes valores se posicionam em áreas intercaladas, o que aponta ser possível conquistar metas pessoais ainda que se utilize de princípios convencionais; (3) *Congruência alta*.

Nesta, estão agrupadas as subfunções de valores que participam do mesmo tipo de orientação, mas apresentam tipos diferentes de motivador, localizam-se em lados adjacentes do hexágono e são representadas pelos pares, experimentação-realização e normativo-interacional. Indivíduos orientados pelo par experimentação e realização são categorizados como individualistas, isto, porque dão prioridade aos seus objetivos e interesses pessoais acima de qualquer outra coisa ou pessoa. Já os indivíduos que destacam o par normativo-interacional são tidos como coletivistas, por atribuir importância aos interesses e metas coletivas.

Destaca-se aqui, que Gouveia et al. (2008), de maneira intencional, não efetuaram a inclusão dos valores de existência e suprapessoais na conjectura de congruência, segundo os autores, por duas razões teóricas. Primeiro, eles são valores centrais se constituindo fonte

das demais subfunções de valores e, com as quais, mantém correlações positivas e fortes. As relações estabelecidas entre os valores de existência se apresentam mais fortes com os de realização e os normativos, enquanto que os valores suprapessoais se firmam com os de experimentação e interacionais. Segunda razão, a distinção teórica sólida entre os valores é determinante para a exclusão destas subfunções; dentro do sistema de valores a principal diferença acontece entre os valores sociais e pessoais, e não entre os materialistas e humanitários, isso porque os primeiros retratam a unidade primordial de sobrevivência do indivíduo ou da sociedade. Este modelo foi utilizado em diversos estudos, nos quais, atestaram sua validade através de instrumentos que possibilitaram mensurar os valores dos seres humanos. As vantagens apresentadas por essa teoria a torna apropriada como referencial para a presente pesquisa.

3.4. Socialização e mudança de valores

A convivência social acaba por influenciar no comportamento do indivíduo, provendo-o com uma infinidade de informações que aos poucos são integradas Dubar (2000). Estudos apontam que as normas oriundas de pessoas e grupos diferentes se manifestam nas realidades de cada um, levando-o a agir conforme os valores recebidos no decorrer do processo de socialização.

Rokeach (1973), da mesma forma, Kluckhohn (1951), defende que a sociedade e suas expectativas conseguem interferir no desenvolvimento dos valores. Ele sugere, no entanto, algumas observações em relação ao processo de aprendizagem dos valores de cada indivíduo. Rokeach (1973) propõe que de acordo com a passagem do tempo e o atingir da maturidade, acontecerá comparações dos valores, através das situações sociais em que se depara, provocando competições entre os valores. O autor expõe como exemplo, a escolha entre ser honesto ou ter sucesso e alcançar reconhecimento social ou respeito próprio.

Para Rokeach (1973) se aprendem os valores de forma isolada e de maneira absoluta. O ser humano no decorrer da vida é ensinado que precisa ser honesto, como também, ser bem sucedido. Conforme os contextos, a junção dessas duas orientações, no entanto, podem constituir-se desencadeadoras de um conflito. O indivíduo através do processo de amadurecimento aprende a fazer a união desses valores isolados em um sistema organizado hierarquicamente, onde os valores são dispostos, obedecendo, uma importância em relação a outros valores.

A organização hierárquica dos valores concede ao indivíduo desenvolver um modelo preferencial que traz como resultado firmar à identidade humana. Rohan (2000) leva em conta o processo de confrontação entre valores destacado por Rokeach (1973), e sustenta que o ser humano procede constantemente à avaliação de prioridades para enfrentar os estímulos do ambiente, e nisso recebe assistência das informações obtidas em experiências anteriores. A autora menciona que quando essas informações são recolhidas e organizadas, funcionam como um modelo analógico que torna possível a concessão de significado a novos acontecimentos e objetos. Considerando que esse princípio analógico apresenta tendência a repetição em momento e situações diferentes, esse processo Rohan (2000) julga relacionar-se à aprendizagem dos valores.

Ainda considerando a hierarquização dos valores, Formiga (2005) citando, Tamayo (1988) declara que os valores evidencia a diferença entre o que o indivíduo considera como importante e secundário. Isso porque os valores faz transparecer as escolhas de vida do indivíduo, da mesma forma, o comportamento adotado e a sua preferência no que tange ao que tem valor ou não. Estes construtos para Rokeach (1973) citado por (Formiga; Queiroga; Gouveia, 2001) resultam das experiências culturais e sociais, que colaboram para a incorporação de alguns deles no decorrer do processo de socialização, ao passo que outros

são obtidos a partir de fatos ou experiências importantes na vida de cada um sob determinadas condições e que o entendimento destes construtos é possível quando se considera que eles se organizam no sistema psicológico outorgando coerência a ação humana.

Quanto à durabilidade dos valores, Rodrigues (2008) afirma que para Rokeach, Regan e Dose, os valores estão sujeitos a mudanças, e estas podem acontecer por influência de circunstâncias sociais, quer sejam diretas ou indiretamente, como também, por meio de relacionamentos interpessoais. Para esses autores a definição de durabilidade dos valores é relativa. Conforme a autora, Sverko e Vidovic fazem a marcação da *natureza dinâmica dos valores* e declaram que frequentemente os valores são tidos como metas razoavelmente estáveis, dessa forma, eventos situacionais externos podem abalar a ordenação hierárquica das metas de uma pessoa. Sendo assim, mudanças políticas e sociais, dentre tantas outras, e até mesmo ocasiões imprevistas podem exercer influência no reestabelecimento das metas das pessoas e, naturalmente afetarão os valores.

Conforme Rodrigues (2008) na concepção de Ralston et al, destaca-se ainda, que elementos culturais e ideológicos podem influir no fenômeno de transformação na hierarquia dos valores. Acrescenta-se ainda que a hierarquia de valores de uma pessoa pode sofrer alteração ocasionada por razão interna. Na defesa de Hofstede (1980) uma mudança na maneira de perceber uma determinada situação, pode ocasionar um conflito interno, que resulta em um rearranjo da hierarquia de valores de cunho pessoal. Segundo o autor, quando uma pessoa em um momento de autoconscientização, avalia suas prioridades e as compara com o tipo de pessoa que pensa ser, com aquilo que pensa que deveria ser. Neste momento está ocorrendo um processo de alteração de valores. Acontecimentos como matrimônio, paternidade e a passagem da adolescência para a idade adulta, são fatores que

podem influenciar nos processos de mudança na ordenação dos valores do trabalho (Johnson, 1998).

Na afirmação de Rokeach (1973) a mudança que acontece na hierarquia dos valores está ligada diretamente ao autoconceito, que representa as concepções ou cognições, conscientes ou inconscientes cultivada por uma pessoa acerca de si mesma, pode-se inserir como exemplo: suas habilidades e deficiências intelectuais e morais; sua imagem física; sua identidade racial; a identidade religiosa e aquelas alusivas aos diferentes papéis na sociedade sejam: sexual, nacional, marital, ocupacional, e outros mais. Para o autor, pode ocorrer alteração no sistema de valores de uma pessoa, no momento em que acontecer uma mudança no seu autoconceito, desacordos casuais entre seus valores e seu autoconceito, e se tomado por um sentimento próprio, de descontentamento consigo.

Isto acontece porque no sistema de crenças de uma pessoa, o autoconceito, ocupa um status mais central que seus valores. Segundo o mesmo autor a alteração no autoconceito de um indivíduo, pode acontecer também, em consequência de processos terapêuticos, conversões religiosas, hipnose, drogas, e tantos outros. É possível perceber as divergências entre os valores de uma pessoa e seu autoconceito, especialmente, quando as demandas sociais impõem interferências no proceder das pessoas, impelindo-as à adoção de procedimentos de autodefesa ou criando situações nas quais, o indivíduo precise se resignar a normas opostas (Rokeach, 1973).

3.5. A reciprocidade dos Valores

Apesar de os valores já terem sido analisados nos níveis, individual, grupal, cultural e organizacional, na indicação de Porto e Tamayo (2006) as teorias atuais sobre valores, dão preferência a dois níveis de análises: individual e cultural. Isto porque conforme Rohan (2000), os valores individuais são organizações cognitivas intrapsíquicas que exerceriam

influências nas atitudes e comportamentos individuais, dividindo-se em valores pessoais que são considerados princípios que orientam a vida das pessoas, e valores sociais, que se caracterizam por estabelecer a percepção do ser, acerca dos princípios defendidos por outros indivíduos ou grupo.

Os valores pessoais para Passos e Shils (1951), estão vinculados às resoluções de questões motivacionais, ao passo que os valores sociais fornecem modelos normativos que organizariam as relações interpessoais. Schwartz (1992) acrescenta que os valores podem estabelecer relações a contextos específicos. Deste modo, além da diferenciação entre os níveis de valores, seria preciso, também, diferir entre valores gerais e valores relacionados a âmbitos específicos. Para Tamayo (1998), conforme os valores pessoais são assimilados e empregados na convivência familiar ou através das experiências vivenciadas em diversos contextos sociais, os valores organizacionais aparecem como refutação a exigências internas e externas da instituição. Para este autor, os valores institucionais, organizacionais, não se misturam aos valores pessoais dos indivíduos da organização.

Destaca-se que na composição dos valores se encerra o desejável, as características representativas do que as pessoas deveriam almejar. Há uma relação dos valores com o desenvolvimento das necessidades de cada indivíduo ao desempenho e ajuste às normas sociais. Apresenta-se este ajuste como essencial no processo de sustentação da ordem. Para o autor, os valores é que estipulam os limites e o quanto se pode permitir o prazer do impulso conforme a ordenação hierárquica das metas permanentes. Ao tratar acerca da procura pela adequação às esperanças sociais que estão presente na constituição dos valores, o autor argumenta que essas expectativas não se limitam ao que é moral, compreende também, aspectos estéticos e cognoscitivos (Kluckhohn, 1951). Os valores têm

participação nas representações cognitivas das necessidades pessoais e das regras que regem a sociedade (Rokeach, 1973).

O autor justifica a existência de aspectos almejados e almejavéis na construção dos valores quando defende que valores são “concepções de algo preferido pessoal ou socialmente” Rokeach, (1973, p. 10). O mesmo autor ainda destaca que distintos grupos sociais podem apresentar expectativas sociais diferentes, fazendo um indivíduo considerar variadas normas sociais em conformidade com o contexto em que se depara. Já Rohan, (2000) declara que os valores não consistem unicamente guias para a sobrevivência, também são orientações para a conquista da melhor maneira de viver. Afirma também, que os indivíduos não ambicionam algo por ser bom, e sim, avalia algo como bom porque o deseja, colocando aquilo que é desejado em supremacia em comparação ao desejável na constituição de valores. Segundo a autora os valores apresentam um caráter de procura por aquilo que é desejado, que se encontra oculto.

Parte II – Estudos Empíricos

4. Estudo 1. Parâmetros Psicométricos das Medidas

Em busca feita na base de dados PsycNet (2013), considerando como palavras-chave “bullying scale” foram encontrados alguns artigos que fizeram uso de medidas nas suas análises, evidenciando que ainda se constitui reduzido o número de instrumentos psicometricamente adequados para avaliar comportamentos de *bullying*. Na base Scielo (2013), entrou-se com as palavras-chave escala de *bullying*, no entanto, não se encontrou resultados para tal, posteriormente, na mesma base, optou-se por buscar publicações com as palavras-chave *bullying* escolar, encontrando então, 13 artigos que utilizaram algum tipo de escala, visando medidas.

Neste sentido, tendo em conta tanto o contexto internacional quanto nacional, evidencia-se a carência de estudos com ênfase psicométrica considerando instrumentos que avaliam episódios de *bullying*. Deste modo, no presente estudo buscou-se avaliar as evidências de validade e precisão das medidas: 1) Questionário dos Valores Básicos (QVB); 2) Questionário de Percepção dos Pais (QPP), versão pais e versão mães da escala de estilos parentais; 3) Escala Califórnia de Vitimização do *Bullying* (ECVB) e 4) Escala de Atitudes Frente a Potenciais Alvos de *Bullying* (EAFPAB) que serão utilizados nos dois próximos estudos desta tese.

Os instrumentos são compostos por uma sequencia escalar de números que determinam diferentes graus de uma propriedade da realidade. São medidas psicométricas utilizadas principalmente na Psicologia Social, em especial no estudo de atitudes e traços de personalidade (Pasquali, 2003). A avaliação das medidas procura por meio da consistência interna comprovar sua fidedignidade fazendo uso para isso, de diferentes técnicas, sendo que a mais empregada é o Alfa de *Cronbach*. A justificativa para a preferência, de acordo com Anastasi e Urbina (2000), o coeficiente de Alfa de *Cronbach* reproduz o nível de co-variância existente entre os itens. Quanto mais consistência tiver as respostas dos indivíduos,

considerando que haja variabilidade entre elas, maior será a fidedignidade do instrumento. Sendo assim, neste estudo serão apresentados resultados que comprovam as evidências de validade de construto dos instrumentos, justificando a utilização nos demais estudos constituintes desta tese.

4.1 Métodos

4.1.1. Delineamento

Trata-se de um estudo com delineamento não experimental, do tipo *ex post facto*. Considerando os objetivos descritos anteriormente, e o referencial teórico, foram efetuados os testes dos instrumentos usados, a fim de conferir a validade e consistência interna dos construtos. Tais instrumentos serão expostos logo adiante.

4.1.2. Amostras

Participaram deste estudo 220 estudantes do ensino médio de três instituições públicas de ensino, da cidade de Cáceres – MT, sendo que a maioria está cursando o primeiro ano do ensino médio (36,8%). Em relação ao regime escolar, a maioria é composta por alunos do regime integral externo (44,1%). As idades dos respondentes variam entre 13 e 20 anos ($M = 16,2$; $DP = 1,34$) distribuídas equitativamente entre homens (53,2%) e mulheres (46,8%). Um percentual (63,6%) dos respondentes pertence à classe econômica média, se constituindo maioria, 67,6% se declararam católicos. Tratou-se de uma amostra de conveniência (não-probabilística), na qual, o preenchimento dos formulários contendo as ferramentas, foi efetuado com alunos que se prontificaram a participar de forma voluntária. Para descarte de dados de respondentes, utilizou-se como regras: deixar de responder a uma das medidas; não responder a mais de 20% dos itens de uma medida; responder de forma equivocada ou utilizar escala em desacordo com a da proposta no estudo; ter idade inferior a 13 ou superior a 20 anos, quando referido a aluno.

4.1.3. Instrumentos

Os participantes responderam a um livreto contendo os seguintes instrumentos:

Questionário de Valores Básicos (QVB): Elaborado por Gouveia (1998; 2003; 2008), este questionário é composto por 18 itens ou valores específicos que são respondidos em uma escala tipo Likert de sete pontos, apresentando como pontos extremos 1 *Nada importante* e 7 *Totalmente importante*, onde o sujeito é orientado a pontuar os itens tendo em conta o grau de importância que este tem como um princípio que guia sua vida (Anexo IV).

Questionário de Percepção dos Pais (QPP): Medida elaborada por Pasquali e Araújo (1986) e revisada por Schneider (2001), tem por objetivo avaliar a percepção que os filhos possuem de seus pais (pai e mãe). Nesta ocasião se utilizou a versão reduzida, composta por 40 itens, 20 para os pais e 20 para as mães, composta por dois fatores, afetividade e autoridade. Tal instrumento é respondido em uma escala do tipo Likert de sete pontos sendo 1 para *nada aplicável* e 7 *totalmente aplicável* (Anexos VII e VIII).

Escala Califórnia de Vitimização do Bullying (ECVB): Medida construída por Felix, Sharkey, Green, Furlong e Tanigawa (2011), composta por sete itens, respondidos em uma escala tipo Likert de cinco pontos (variando de 0 *nunca* a 4 *várias vezes durante a semana*), onde os participantes são perguntados sobre a frequência com que sofrem uma série de comportamentos considerados como *bullying*, em seguida, devem indicar se consideram tais comportamentos intencionais e se os magoaram (Anexo VI).

Escala de Atitudes Frente a Potenciais Alvos de Bullying (EAFPAB): Esta medida foi elaborada por Soares (2013), possuindo 25 itens, que são respondidos em uma escala tipo Likert de seis pontos, tendo como âncoras 1 *discordo totalmente* e 6 *concordo*

totalmente, objetivando avaliar a percepção dos sujeitos frente a pessoas propensas a serem vítimas de *bullying* (Anexo V).

Perguntas Demográficas. No final do livreto, consta um conjunto de questões que visa caracterizar o perfil social e demográfico dos participantes, essas informações dizem respeito a sexo, idade e religião, estado civil, escolaridade, além de itens aludindo à religiosidade que se autoatribui, além de interrogações que visam avaliar o conhecimento sobre o *bullying* (Anexos IX e X).

4.1.4. Procedimentos

De início, entrou-se em contato com os diretores ou responsáveis das instituições de ensino, objetivando a autorização destes para que os questionários fossem aplicados. Nesta ocasião apresentaram-se os objetivos do estudo e, posterior ao aceite, combinou-se a aplicação dos questionários, tendo em conta os horários mais convenientes para a escola. Os participantes acima de 18 anos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE) (Anexo II e III), não obstante, os participantes menores de idade tiveram que levar uma declaração assinada pelos pais ou diretores da escola, permitindo que estes respondessem os questionários. Durante a aplicação, havia dois colaboradores presentes, devidamente treinados, caso surgisse alguma dúvida por parte dos partícipes. A aplicação foi realizada em ambiente coletivo de sala de aula, no entanto, os instrumentos foram respondidos individualmente.

Destacou-se, ainda, o caráter voluntário, onde o sujeito pode abandonar o estudo a qualquer momento sem que isso implique qualquer ônus a ele, e anônimo dos respondentes, sendo que estes não se identificaram e foram informados que os dados não seriam analisados individualmente. Foram necessários, em média, 30 minutos para concluir a aplicação dos questionários.

No caso específico da aplicação dos questionários para os pais e/ou responsáveis, os filhos receberam um envelope contendo o instrumento da pesquisa e as instruções necessárias para responder o livreto. Em seguida, os estudantes ficaram encarregados de devolver os envelopes na coordenação pedagógica da escola, com os questionários devidamente preenchidos. No próprio livreto consta *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, que foi assinado por tais participantes.

Por fim, destaca-se que foram asseguradas todas as recomendações éticas relacionadas à pesquisa com seres humanos, conforme o disposto nas Resoluções 196/96 e 251/97, sendo o projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – Plataforma Brasil (Parecer nº 86 079/2012) (Anexo I).

4.1.5. Análise de Dados

Analisaram-se os dados tendo em conta com os pacotes estatísticos, SPSS e AMOS (ambos em sua versão 18). Com o primeiro calcularam-se estatísticas descritivas, como média, desvio padrão e amplitude, e inferencial: Manova, Teste *t* de *Student*, Alfa de *Cronbach*, análise de correlação *r* de *Pearson* e escalonamento multidimensional (MDS) confirmatório (algoritmo PROXSCAL), que permitiram averiguar a consistência interna das medidas, efetuando inclusive análises paralelas.

Por sua vez, o segundo *software* (AMOS) foi empregado para realização de análises fatoriais confirmatórias, objetivando verificar a adequação dos modelos propostos, apresentou-se os seguintes índices de bondade de ajuste (Byrne, 1989; Garson, 2003; Hu., & Bentler, 1999): χ^2 (*qui-quadrado*). A probabilidade do modelo se ajustar aos dados é verificada por meio deste índice de ajuste, onde, quanto menor for seu valor, melhor é o ajuste. Por ser sensível ao tamanho amostral, tal índice deve ser interpretado com ressalvas, deste modo, vale-se de sua razão com os graus de liberdade ($\chi^2/g.l.$). Valores entre 2 e 3 são

preferíveis, admitindo-se até 5. Não obstante, a prática sugere que poderá padecer de viés quando a amostra for superior a 1.000 participantes. De todo modo, tal valor é importante quando se deseja comparar modelos alternativos, tomando em conta a mesma amostra.

Goodness-of-Fit Index (GFI). Este indicador, como sua versão ponderada (*Adjusted Goodness-of-Fit Index, AGFI*), funciona como a estatística R^2 na análise de regressão, representando o quanto da matriz de variância-covariância dos dados pode ser explicada pelo modelo teórico testado. Seus valores oscilam entre 0 (zero; ajuste nulo) e 1 (um; ajuste perfeito), admitindo-se como adequados aqueles próximos ou superiores a 0,90.

Comparative Fit Index (CFI). É um índice comparativo, adicional, de ajuste ao modelo, com valores mais próximos de 1 expressando melhor adequação. Admitem-se, comumente, valores próximos a 0,90 como referência de um modelo ajustado.

Root-Mean-Square Error of Approximation (RMSEA). Tendo em conta o intervalo de confiança de 90% (*IC90%*), referindo-se aos residuais entre o modelo teórico estimado e os dados empíricos obtidos. Valores altos são indicativos de um modelo não ajustado, recomendando-se valores próximos ou inferiores a 0,05; 0,08 é um valor comumente aceito, admitindo-se até 0,10 como referência de um modelo aceitável.

Com o fim de comparar os modelos alternativos foram considerados os seguintes indicadores: $\Delta\chi^2$, *CAIC (Consistent Akaike information Criterion)* e *ECVI (Expected Cross Validation Index)*. Diferença estatisticamente significativa do $\Delta\chi^2$, penalizando o modelo com maior χ^2 , e valores menores de *CAIC* e *ECVI* sugerem um modelo mais adequado. No caso da invariância fatorial, considerou-se, além do $\Delta\chi^2$, o $\Delta RMSEA$, admitindo-se diferença igual ou inferior a 0,001 como indicativo de invariância.

4.2. Resultados

Apresentam-se os resultados procedentes das análises realizadas para verificação das evidências de validade e precisão das medidas utilizadas. Para facilitar o entendimento das informações, procurou-se fazer as exposições separadamente. No primeiro momento são apresentados os resultados alusivos às escalas anteriormente expostas. Posteriormente, segue-se com os correlatos entre os construtos valores humanos, *bullying* e percepção parental, buscando um modelo explicativo para as condutas agressivas em contexto escolar. Deste modo, esta sessão dos resultados está organizada em subtópicos, onde cada um refere-se a análises estatísticas empregadas.

4.3. Parâmetros psicométricos das medidas

4.3.1. Questionário de Valores Básicos (QVB)

Inicialmente, verificou-se se as médias das seis subfunções valorativas se diferiam, neste sentido se procedeu com uma Análise Multivariada de Variância (MANOVA) para medidas repetidas. Tal análise permite envolver mais de uma variável independente e dependente em seu cálculo, determinando a significância estatística que lhe está associada. Os valores da MANOVA indicam que as subfunções apresentam diferenças de médias estatisticamente significativas [Lambda de Wilks = 0,58; $F(5, 215,000) = 30,93$; $p < 0,001$].

Quanto à fidedignidade, calculou-se o Alfa de *Cronbach*, (α) a confiabilidade composta (cc) e a homogeneidade para cada subfunção (correlação média inter itens) apresentando os seguintes índices: Normativo [$\alpha = 0,61$, CC = 0,60, rmi = 0,34, variando de 0,32 (religiosidade e obediência) até 0,35 (obediência e tradição)]. Experimentação [$\alpha = 0,57$, CC = 0,54, rmi = 0,30, variando de 0,28 (emoção e sexualidade) até 0,32 (emoção e prazer)]. Suprapessoal [$\alpha = 0,40$, CC = 0,44, rmi = 0,18, variando de 0,08 (conhecimento e

beleza) até 0,25 (maturidade e beleza)]. Existência [$\alpha = 0,53$, $CC = 0,49$, $rmi = 0,27$, com amplitude de 0,21 (estabilidade e saúde) a 0,36 (sobrevivência e estabilidade)]. Interativo [$\alpha = 0,44$, $CC = 0,52$, $rmi = 0,21$, variando de 0,08 (Convivência e apoio) a 0,44 (apoio e afetividade)]. Realização [$\alpha = 0,33$, $CC = 0,37$, $rmi = 0,14$, variando de 0,09 (êxito e poder) a 0,19 (poder e prestígio)].

Em seguida, com o propósito de testar a *hipótese de estrutura*, realizou-se um escalonamento multidimensional confirmatório. Inicialmente, os valores foram transformados em pontuações z , posteriormente, pautado na teoria, organizaram-se os valores no espaço bidimensional, com as subfunções assumindo os seguintes parâmetros para a dimensão *tipo de orientação*: *experimentação* [1,0], *realização* [1,0], *existência* [0,0], *suprapessoal* [0,0], *interativa* [-1,0] e *normativa* [-1,0]; na dimensão *tipo de motivador* os parâmetros assumidos pelas subfunções foram como seguem: *experimentação* [0,5], *realização* [-0,5], *existência* [-1,0], *suprapessoal* [1,0], *interativa* [0,5] e *normativa* [-0,5].

Conseqüentemente, forçou-se cada valor a ocupar uma posição específica no espaço, congruente com sua subfunção de pertença, assumiu-se o nível ordinal de medida, permitindo *break ties*. O coeficiente *Phi de Tucker* (Φ) foi utilizado como medida de ajuste do modelo, aceitando-se valores de 0,90 ou superiores (Van de Vijver & Leung, 1997).

Deste modo, referente à disposição dos valores num espaço bidimensional, espera-se que estes se organizem em dois eixos: *tipo de orientação*, formada por valores pessoais, centrais e sociais e o *tipo de motivador*, composto por valores materialistas e humanitários. Os resultados são apresentados a seguir.

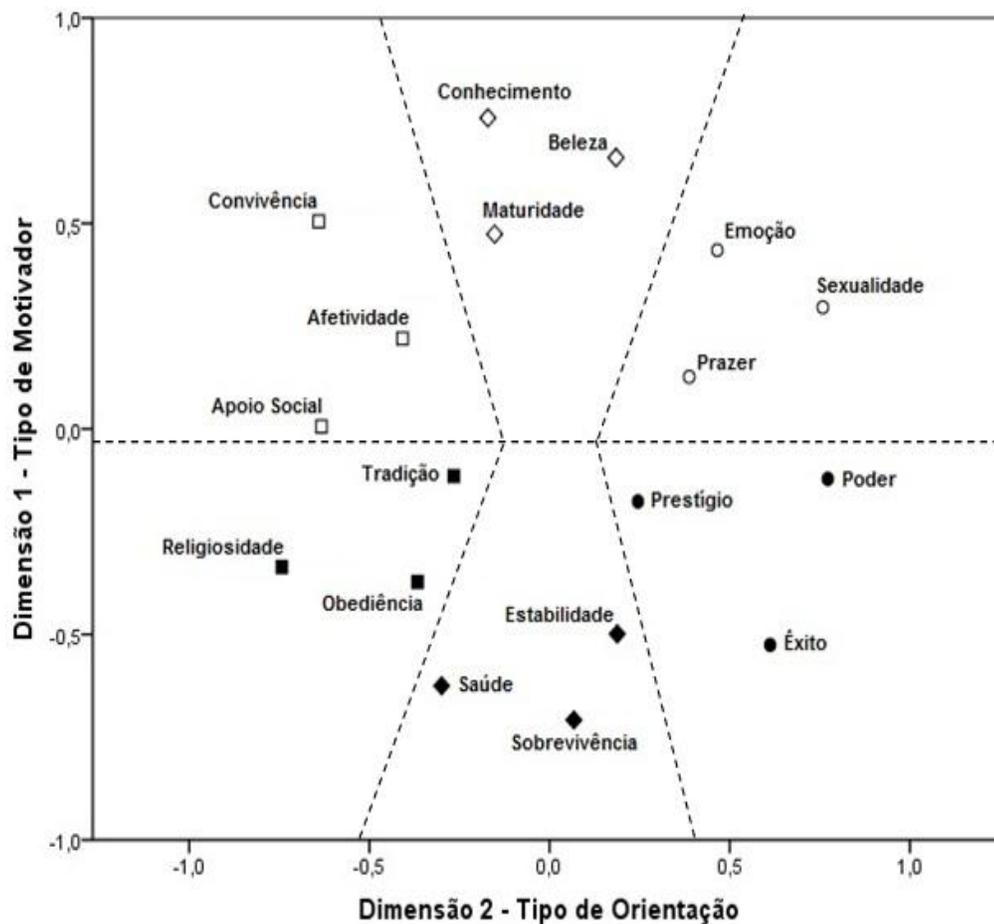


Figura 4 Hipótese de estrutura dos valores

A figura 4 mostra que os valores se organizam tal como o esperado, possibilitando assim a identificação clara das seis subfunções, com seus respectivos marcadores, reproduzindo assim a estrutura hipotetizada, demonstrando a pertinência das duas dimensões teóricas. A adequação deste modelo é atestada pelo coeficiente *Phi de Tucker* = 0,93.

Em seguida, testou-se a hipótese de conteúdo, esta diz respeito à saturação dos 18 marcadores em seis subfunções valorativas, cada uma é composta por três valores específicos. Para tal fim, procedeu-se com uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC), comparando modelos alternativos ao de seis fatores, considerando como entrada a matriz de

variância-covariância, adotando o método de estimação *ML* (*Maximum Likelihood - ML*). A

Figura 5 a seguir representa a hipótese de conteúdo.

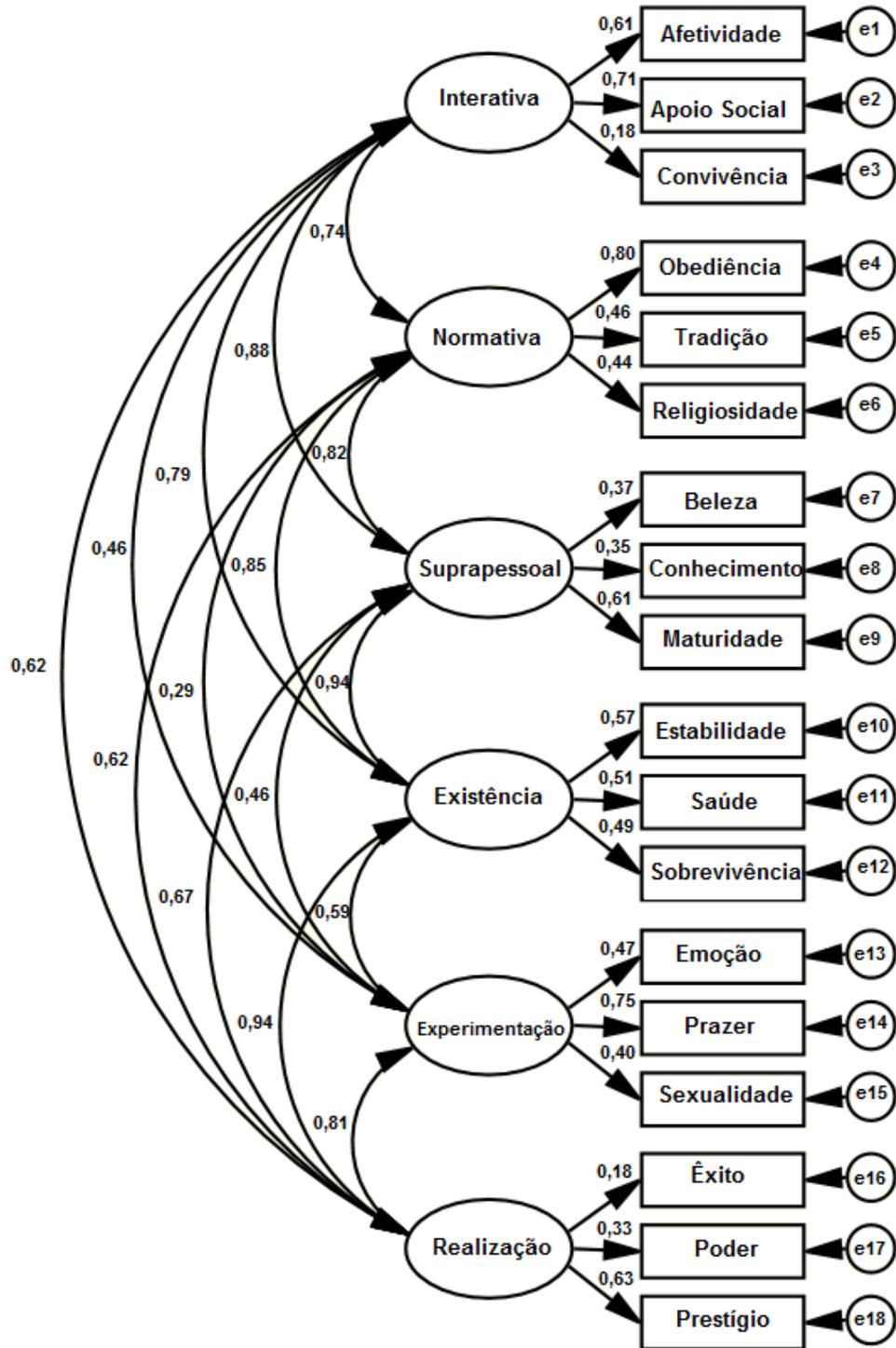


Figura 5 Hipótese de conteúdo dos Valores

Considerando os resultados anteriores, pensou-se em verificar os índices de ajuste de um modelo unifatorial (todos os itens saturando em um fator), bifatorial (valores representados por duas dimensões, materialista e humanitário), trifatorial (tendo em conta a estruturação dos valores em sociais, centrais e pessoais) e o pentafatorial (reunindo em um único fator os valores existência e suprapessoal, formando assim os valores centrais). Os valores são sumarizados na Tabela 4 a seguir.

Tabela 4 *Índices de ajuste de cinco modelos de valores*

Modelos	χ^2	DF	GFI	AGFI	CFI	RMSEA (IC90%)	CAIC	ECVI	$\Delta\chi^2$ (df)
Seis	203,0	120	0,91	0,87	0,87	0,05 (0,04-0,07)	529,16	1,39	=
Cinco	208,5	125	0,90	0,87	0,87	0,05 (0,04-0,07)	502,59	1,37	5,5 (5)
Três	233,5	132	0,89	0,86	0,84	0,05 (0,04-0,07)	482,8	1,42	25 (7)*
Dois	274,0	134	0,86	0,83	0,78	0,06 (0,05-0,08)	510,5	1,58	40,5 (2)*
Um	280,5	135	0,86	0,83	0,77	0,07 (0,05-0,08)	510,7	1,61	6,5 (1)*

Nota: * $p < 0,001$

Analisando a Tabela 4, observa-se que os modelos hexa e pentafatorial demonstraram melhores ajustamentos. O modelo teorizado apresentou evidências aceitáveis: GFI = 0,91, AGFI = 0,87, CFI = 0,87, RMSEA = 0,05 (IC90% = 0,04 – 0,07). Os valores do modelo pentafatorial apresentaram valores próximos ao modelo anterior, com índices GFI = 0,90, AGFI = 0,87, CFI = 0,87, RMSEA = 0,05 (0,04 – 0,07), levando assim a se pensar na possibilidade de um fator central que englobe as subfunções existência e suprapessoal. Os resultados confirmam a hipótese de conteúdo, de modo que o modelo de seis fatores apresentou índices aceitáveis de bondade de ajuste do modelo aos dados. A aceitação destes resultados apoia-se em estudos consolidados tais como Gouveia et al. (2008). A seguir, na Tabela 5 são apresentadas as saturações (lambdas λ) de cada valor, especificamente.

Tabela 5 Saturações (lambdas λ) de cada valor

Valores Humanos		Estimativas (lambdas)	
Subfunções	Marcadores	Não Padronizados	Padronizados
Experimentação	Emoção	1,00	0,47
	Sexualidade	0,98	0,40
	Prazer	1,16	0,75
Normativo	Obediência	1,00	0,80
	Religiosidade	0,63	0,44
	Tradição	0,68	0,46
Existência	Estabilidade	1,00	0,57
	Saúde	0,84	0,51
	Sobrevivência	0,74	0,49
Interativo	Afetividade	1,00	0,61
	Apoio Social	1,22	0,71
	Convivência	0,76	0,18
Suprapessoal	Beleza	1,00	0,37
	Conhecimento	1,07	0,35
	Maturidade	1,30	0,61
Realização	Êxito	1,00	0,18
	Poder	0,66	0,33
	Prestígio	0,89	0,63

Os resultados observados apresentam saturações que variam de 0,18 (êxito e convivência) a 0,80 (obediência), apresentando coeficiente médio de 0,49. Neste sentido, reuniram-se evidências plausíveis que justificam o emprego desta medida na presente pesquisa.

4.3.2 Escala de Atitudes Frente a Potenciais Alvos de *Bullying* (EAFPAB)

Esta seção está dividida em duas partes, primeiramente buscou-se verificar o poder discriminativo dos itens, posteriormente, baseado na capacidade dos itens em diferenciar sujeitos com respostas próximas, verificou-se a estrutura fatorial da escala, por meio de uma análise fatorial exploratória.

Objetivando comprovar se os itens diferenciam sujeitos com pontuações próximas, efetuou-se o poder discriminativo dos itens. Deste modo, obteve-se um escore total da

escala, somando todos os seus itens, em seguida, verificou-se a mediana empírica, e a partir dela estabeleceram-se grupos-critério inferior e superior, sendo que as médias dos grupos, para cada item, foram comparadas por meio de um teste *t-Student* para amostras independentes. Os resultados são apresentados detalhadamente na Tabela 6 a seguir.

Tabela 6 Poder Discriminativo dos Itens

Itens	Grupos Critério				Contraste		
	Inferior		Superior		<i>t</i>	<i>Gl</i>	<i>P</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
1	2,10	1,34	2,99	1,28	-5,00	216,7	0,001
2	2,45	1,20	3,25	1,15	-5,03	217	0,001
3	2,23	1,16	3,39	1,24	-7,18	217	0,001
4	2,12	1,13	3,17	1,10	-6,93	216,9	0,001
5	2,32	1,17	3,55	1,00	-8,35	212,5	0,001
6	1,94	1,03	2,98	1,13	-7,11	217	0,001
7	1,55	0,95	2,84	1,18	-8,89	217	0,001
8	2,63	1,25	3,73	1,25	-6,51	217	0,001
9	1,54	0,82	2,64	1,00	-8,92	217	0,001
10	1,65	1,01	2,68	1,33	-6,44	200,8	0,001
11	1,54	0,86	2,91	1,13	-10,07	217	0,001
12	1,32	0,74	2,60	1,06	-10,30	192,8	0,001
13	1,39	0,82	2,39	1,09	-7,57	200,6	0,001
14	2,60	1,38	3,74	1,18	-6,56	212,1	0,001
15	2,15	1,43	3,26	1,47	-5,65	217	0,001
16	1,45	0,91	2,48	1,05	-7,64	217	0,001
17	1,69	1,09	2,62	1,20	-6,00	217	0,001
18	1,38	0,74	2,54	1,15	-8,85	184,2	0,001
19	1,34	0,73	2,03	1,02	-5,74	195,7	0,001
20	2,10	2,17	3,21	1,12	-4,66	217	0,001
21	1,62	0,91	2,56	1,04	-7,10	217	0,001
22	1,90	1,05	3,07	1,08	-8,10	217	0,001
23	1,82	0,95	2,98	1,01	-8,74	217	0,001
24	3,20	1,62	4,72	1,38	-7,40	217	0,001
25	1,40	0,76	2,48	1,15	-8,13	188,0	0,001

Considerando os valores da tabela 6 percebe-se que todos os itens discriminam satisfatoriamente os sujeitos com magnitudes próximas, assegurando assim a qualidade métrica dos itens. Neste sentido, garantida tal qualidade, partiu-se para a verificação da estrutura fatorial da Escala de Atitudes Frente a Potenciais Alvos de *Bullying*, para tanto, realizou-se uma Análise Fatorial Exploratória.

Previamente se verificou a adequação da matriz de correlações ao tratamento multivariado da Análise Fatorial, levando em conta o Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e o teste de esfericidade de *Bartlett*. O primeiro considera as correlações parciais entre os itens, recomendando-se valores acima de 0,60. Já o segundo testa a hipótese de que a matriz de variância e covariância é uma matriz identidade, entretanto, valores significativos ($p < 0,05$) indicam que tal hipótese deve ser rejeitada (Tabachnik., & Fidell, 2007).

Os valores do KMO (0,88) e o teste de esfericidade de *Bartlett* [χ^2 (300) = 1775,225; $p > 0,001$] demonstraram a pertinência de se seguir com a realização desta análise. Posteriormente, utilizou-se o método de extração dos componentes principais e apesar da figura apresentar três fatores se verificou que apenas um, sobressaiu, os outros ficaram próximos da linha de tendência, sendo então, desconsiderados, e levando em conta a literatura (Soares, 2013), fixou-se o número de um fator. Este apresenta valor próprio de 7,32 que explica 29,3% da variância total. A representação gráfica dos valores próprios é exposta na Figura 6 a seguir.

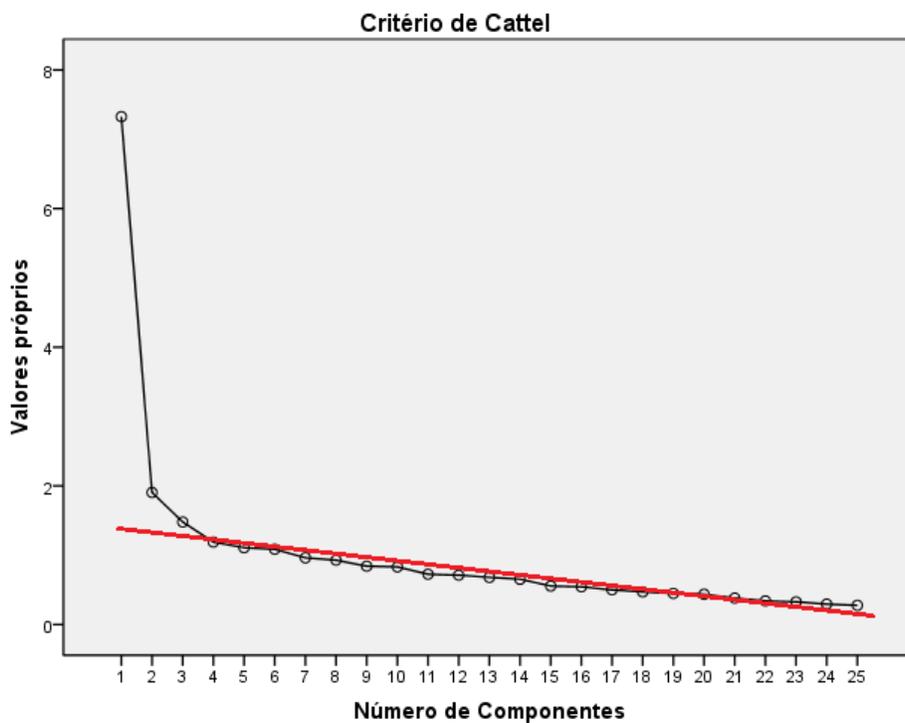


Figura 6 Representação Gráfica dos Valores Próprios da EAFPAB

Observa-se que apenas um componente se destaca acentuadamente dos demais, indicando uma estrutura unifatorial. A Tabela 7 a seguir, ilustra a unidimensionalidade da escala, agrupando os 25 itens que apresentaram saturações acima de 0,30. Estes variaram de 0,67 (É melhor evitar uma pessoa que não sabe se vestir) até 0,35 (Uma pessoa que anda com uma roupa brega é algo horrível). Em seguida, verificou-se a consistência interna da escala, por meio do coeficiente Alfa de *Cronbach*, que se mostrou meritório (0,88). Deste modo, confia-se que tal instrumento apresenta evidências de validade e precisão, podendo assim ser útil para fins de pesquisa no contexto ao qual foi validado.

Tabela 7 Escala de Atitudes Frente a Potenciais Alvos de Bullying

Item	Conteúdo do Item	Carga Fatorial
9	É melhor evitar uma pessoa que não sabe se vestir.	0,67
12	Ir ao shopping ou à praia com uma pessoa gorda não é boa idéia	0,66
18	Ser gordo é ruim até como parceiro em uma festa, pois não deixa nada para nós	0,64
23	Uma pessoa com a voz ou a cara feia é horrível.	0,64
7	Gordinho é bom mesmo de a gente sacanear com a cara dele.	0,63
16	Sair com um amigo feio é pedir para passar vergonha	0,60
13	Mulher gorda serve apenas para descontrair e rir um pouco.	0,59
11	Homem sensível é algo inadmissível.	0,59
5	É reprovável uma mulher toda masculina, parecendo um homem	0,57
22	Não é bom ter um amigo tímido, que não fala com ninguém	0,55
10	Homem que não briga ao menos uma vez na vida, é estranho	0,54
6	É ridículo um homem todo magrinho, sem musculosos.	0,53
25	Não tem jeito de conviver bem com pessoas de outras classes (por exemplo, estudantil, econômica, social)	0,53
8	Homem medroso é a pior coisa que tem.	0,53
21	Um homem fraquinho é péssimo amigo e namorado.	0,53
3	Um homem com cabelo de franja e brincos é para desconfiar.	0,50
19	Uma pessoa feia não deveria nem ter nascido.	0,50
24	O homem não tem que se vestir como mulher.	0,49
17	Se o <i>nerd</i> é tão inteligente, deveria ficar em casa.	0,48
14	Mulher tem que ter rosto feminino, angelical.	0,47
4	É loucura usar roupas e cortes de cabelo excêntricos.	0,45
1	A melhor pessoa para colocar apelido é a gorda.	0,42
2	A pessoa <i>nerd</i> fala mais do que deveria.	0,42
15	O <i>nerd</i> atrapalha a aula, interferindo nas explicações dos professores.	0,41
20	Uma pessoa que anda com uma roupa brega é algo horrível.	0,35
Número de itens		25
Valor próprio		7,32
Variância explicada		28,3%
Alfa de Cronbach		0,88

* Selecionou-se os itens com cargas fatoriais $\geq 0,3$

4.3.3 Escala Califórnia de Vitimização do Bullying (ECVB)

Primeiramente, buscou-se verificar o poder discriminativo dos itens, para tanto, se procedeu com um teste *t* de *Student* para amostras independentes, visando comparar os valores do grupo inferior e superior, definidos a partir da mediana empírica, para cada item da escala. Os resultados são detalhados na Tabela 8 a seguir.

Tabela 8 Poder discriminativo dos Itens

Itens	Grupos Critério				<i>t</i>	Contraste	
	Inferior		Superior			<i>gl</i>	<i>P</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
1	1,11	1,11	2,77	1,33	-9,66	195,359	0,001
2	0,35	0,68	2,30	1,47	-12,15	142,926	0,001
3	0,36	0,61	0,95	1,17	-4,54	152,252	0,001
4	0,14	0,37	0,60	1,07	-4,07	125,471	0,001
5	0,06	0,23	0,57	1,04	-4,78	111,443	0,001
6	0,19	0,57	1,00	1,35	-5,55	136,779	0,001
7	0,13	0,50	1,11	1,44	-6,44	125,257	0,001

De acordo com o exposto na tabela 8, foi assegurado o poder discriminativo dos itens, sendo assim, partiu-se para verificação da estrutura fatorial do instrumento. Neste sentido, verificou-se a adequação dos dados à análise fatorial, onde os valores do KMO (0,70) e do teste de esfericidade de *Bartlett* [χ^2 (21) = 136,251; $p < 0,001$] apoiaram que se prosseguisse com o tratamento multivariado da análise fatorial.

Deste modo, realizou-se uma Análise dos Componentes Principais, sem fixar número de fatores a serem extraídos. O critério de Kaiser indicou a presença de dois componentes, contudo, o critério de Cattel indicou uma solução unifatorial, possuindo valor próprio de 2,13, explicando 30,5% da variância total.

Neste sentido, realizou-se uma nova Análise de Componentes Principais, no entanto, fixou-se a extração de um único fator. Este apresentou valor próprio de 2,13 explicando 30,5% da variância total. A seguir, na Figura 7, é ilustrada a representação gráfica dos valores próprios.

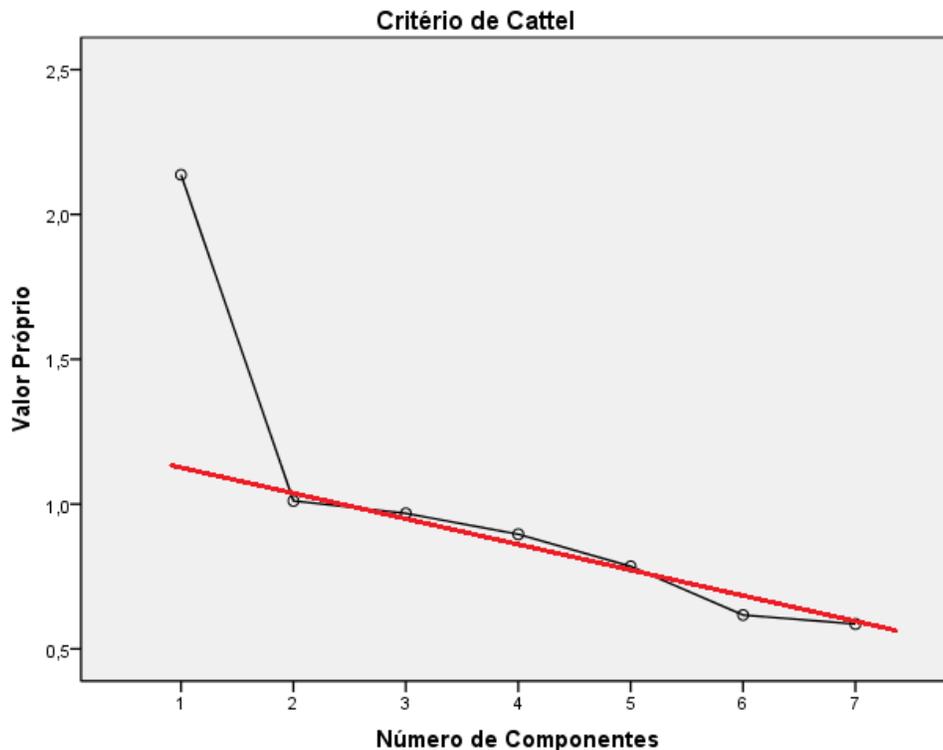


Figura 7 Representação Gráfica dos Valores Próprios da ECVB

Com o impasse acerca do número de fatores a serem extraídos, procedeu-se com uma Análise Paralela (AP), sendo um procedimento mais robusto que os critérios anteriormente descritos. A AP gera 1000 bancos de dados aleatórios, preservando as características do banco original (número de itens e sujeitos), onde são comparados os valores próprios do banco empírico com o aleatório. Tal critério indica a presença de um fator quando o valor próprio empírico for maior que o simulado. Nesta direção, tal critério indica a existência de um fator.

Logo, verifica-se que um fator se sobressai aos demais, de modo que, ao se passar uma linha englobando o maior número de fatores, fica destacada discrepância de apenas um componente. Este possui cargas fatoriais variando de 0,68 (você foi ameaçado por seu(s) colega(s)?) a 0,39 (Você foi deixado de fora do grupo ou ignorado por sua(s) colega(s)?). Relativo à consistência interna, tal instrumento apresenta evidências aceitáveis de precisão

($\alpha = 0,59$). Os resultados, com os itens e cargas fatoriais correspondentes são encontrados na Tabela 9 a seguir.

Tabela 9 *Análise fatorial da Escala Califórnia de Vitimização do Bullying*

Item	Conteúdo dos Itens	Carga Fatorial
5	Você foi ameaçado (a) por seu(s) colega(s)?	0,68
2	Você teve rumores, boatos ou fofocas espalhados sobre você por seu(s) colega(s)?	0,61
7	Você teve gestos comentários sexuais ou gestos correspondentes dirigidos a você?	0,58
6	Você teve suas coisas roubadas ou danificadas por seu(s) colega(s)	0,54
4	Você foi empurrado ou agredido fisicamente?	0,53
1	Você foi provocado ou apelidado por seu(s) colega(s)?	0,46
3	Você foi deixado de fora do grupo ou ignorado por sua(s) colega(s)?	0,39
Número de itens		7
Valor próprio		2,13
Variância explicada		30,5
Alfa de Cronbach		0,59

* Selecionou-se os itens com cargas fatoriais $\geq |0,3|$

De acordo com os resultados apresentados, a Escala Califórnia de Vitimização do *Bullying* apresenta evidências de validade e fidedignidade, apontando para uma estrutura unifatorial, apoiando assim sua utilização como um instrumento útil para avaliar episódios de *bullying* ocorridos em contexto escolar.

4.3.4. Estilos Parentais - Questionário de Percepção dos Pais/Versão Pais (QPP)

Em princípio, analisou-se o ajustamento dos dados para um tratamento multivariado, onde os valores de KMO (0,90) e teste de esfericidade de *Bartlett* [χ^2 (190) = 1937,155; $p < 0,001$] indicaram que a matriz de correlações pode ser tratada por meio de uma Análise Fatorial.

Posteriormente, realizou-se uma Análise dos Componentes Principais, fixando rotação *varimax* e a extração de dois fatores. Estes explicaram conjuntamente 49,3 % da

variabilidade dos dados, sendo que o critério de Cattell corroborou a estrutura bifatorial. A seguir, pode-se verificar a representação gráfica dos valores próprios.

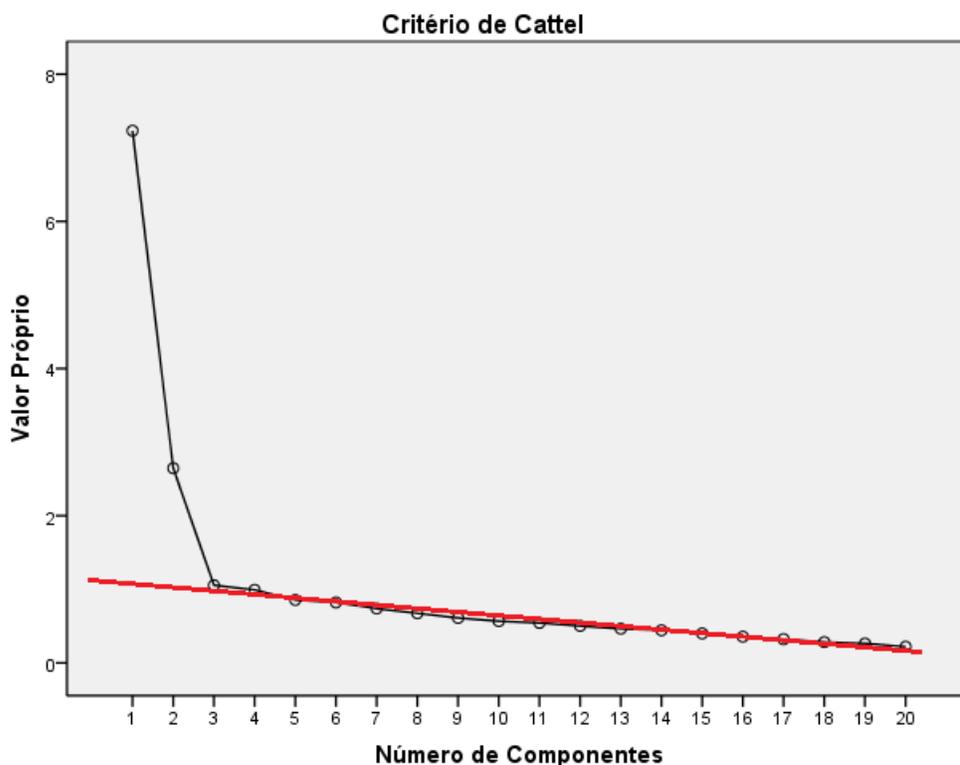


Figura 8 Representação Gráfica dos Valores Próprios da QPP (versão pais)

A representação gráfica da figura 8 indica que dois fatores se sobressaem. O primeiro foi denominado Afetividade, composto inicialmente por onze itens, contudo excluiu-se o item 18 por apresentar saturação próxima em mais de um fator. Deste modo, o fator Afetividade possui dez itens, com valor próprio de 7,23, explicando 36,1% da variância. As cargas fatoriais variam de 0,81 (Procura me animar quando estou triste; É fácil conversar com ele) a 0,32 (Não quer se incomodar de fazer com que suas regras sejam obedecidas), averiguou-se ainda a consistência interna do fator afetividade, que se mostrou satisfatória ($\alpha = 0,89$).

O segundo fator, denominado Autoridade, foi formado por oito itens, com valor próprio de 2,64 que explica 13,2% da variância. Os itens apresentam cargas fatoriais

que vão de 0,79 (É durão comigo) a 0,42 (Fica sempre me lembrando das coisas que não devo fazer), a consistência do fator mostrou-se adequada ($\alpha = 0,86$). Por fim, verificou-se a consistência interna do instrumento, utilizando todos os itens da escala, apresentando um Alfa de *Cronbach* de 0,90.

Destaca-se que o item 16 (permite que eu receba meus amigos em casa) apresentou a mesma saturação em ambas às escalas, não sendo retido em nenhum dos dois fatores. A seguir, na Tabela 10, são detalhados os valores com as cargas fatoriais de cada item.

Tabela 10 *Questionário de Percepção dos Pais – Versão Pais*

Item	Conteúdo do item	Fatores	
		Afetividade	Autoridade
10	Procura me animar quando estou triste	0,81	0,04
11	É fácil conversar com ele	0,81	0,10
8	Faz-me sentir melhor depois que falo com ele sobre meus problemas	0,78	0,17
15	Diz-me quando gosta de mim	0,73	0,02
20	Fica feliz de me ver quando volto da escola ou de algum passeio	0,73	0,25
17	Aceita minhas opiniões mesmo que quando diferem das suas	0,68	0,07
12	Gosta de falar comigo a respeito do que lê	0,66	0,25
6	Passa muito tempo comigo	0,65	0,19
13	É muito interessado naquilo que aprendo na escola	0,63	0,33
18	Não parece notar muito se me comporto bem em casa ou me saio bem na escola	0,36	0,34
14	Não quer se incomodar de fazer com que suas regras sejam obedecidas	0,32	0,24
16	Permite que eu receba meus amigos em casa	0,20	0,20
4	É durão comigo	-0,04	0,79
5	Acredita que todos os meus comportamentos maus devem ser castigados de alguma forma	-0,01	0,75
7	Não esquece facilmente as coisas que faço errado	0,12	0,72
9	Acha que devo obedecer todas as suas ordens	0,15	0,72
2	Está sempre me dizendo como devo me comportar	0,31	0,67
19	Castiga-me quando não obedço	0,21	0,66
3	Quando estou fora de casa quer saber exatamente onde estou e o que estou fazendo	0,36	0,57
1	Fica sempre me lembrando das coisas que não devo fazer	0,40	0,57
Número de itens		10	8
Valor próprio		7,23	2,64
Variância explicada		36,1	13,2
Alfa de Cronbach		0,89	0,86

* Selecionou-se os itens com cargas fatoriais $\geq |0,3|$

4.3.5. Estilos Parentais - Questionário de Percepção dos Pais/Versão Mães (QPP)

Objetivando verificar a estrutura fatorial da escala, procedeu-se com uma Análise Fatorial Exploratória, não obstante, previamente é necessário verificar a adequação da matriz à tal análise, o que foi atestado com os valores de KMO (0,84) e do teste de esfericidade de *Bartlett* [χ^2 (190) = 1675,785; $p < 0,001$] que apoiaram o tratamento multivariado. Posteriormente realizou-se uma ACP, com rotação *varimax* e fixando o

número de dois fatores a serem extraídos. O critério de Cattell, representado na Figura 9 a seguir, apóia uma estrutura bifatorial.

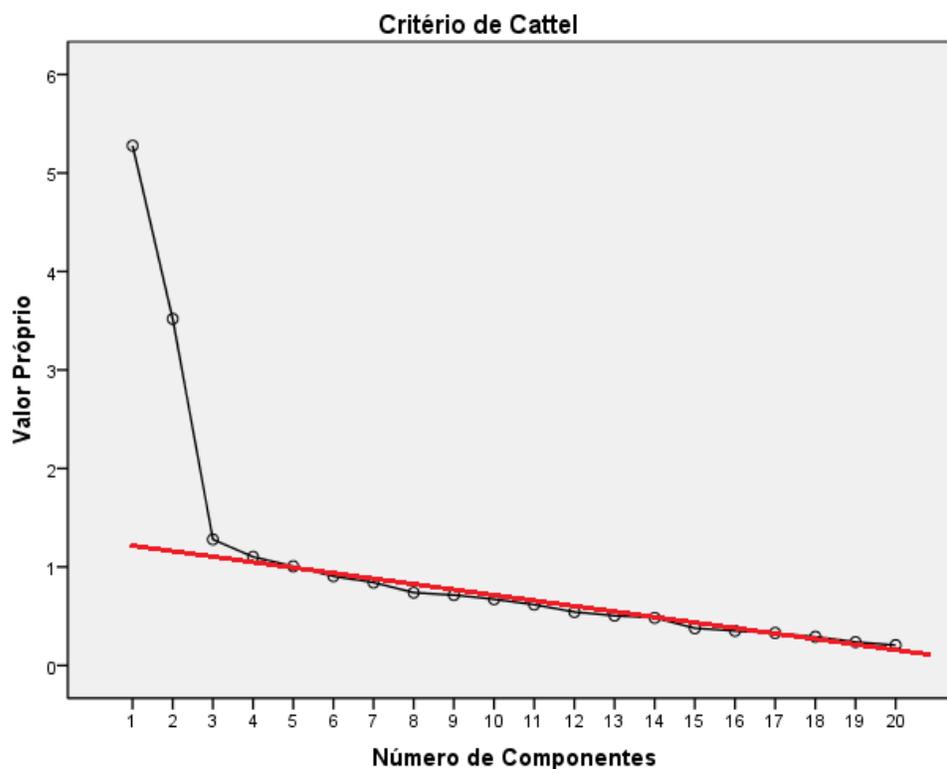


Figura 9 Representação Gráfica de Valores Próprios QPP-(versão mãe)

O primeiro fator apresentou valor próprio igual a 5,27 explicando 26,4% da variância, sendo denominado Afetividade. Este foi composto por onze itens, com cargas fatoriais que variam de 0,80 (Procura me animar quando estou triste) até 0,33 (Fica feliz de me ver quando volto da escola ou de um passeio), apresentando um índice de consistência interna adequado ($\alpha = 0,77$).

O segundo fator, denominado Autoriedade, é composto por nove itens, possuindo valor próprio de 3,51 explicando 17,5% da variância, com cargas fatoriais que variam de 0,80 (Castiga-me quando não a obedeco) até 0,30 (Não parece notar muito se me comporto bem em casa ou se me saio bem na escola), sendo que este fator apresentou uma consistência interna aceitável, com Alfa de *Cronbach* 0,82.

Verificou-se ainda a fidedignidade de todos os itens da escala, apresentando-se meritória (0,81). Na Tabela 11, a seguir, resumem-se detalhadamente os principais resultados, mostrando o número de itens, cargas fatoriais, valores próprios, variância explicada por cada fator e consistência interna.

Tabela 11 *Estrutura Fatorial da QPP-Mães*

Item	Conteúdo do item	Fatores	
		Afetividade	Autoridade
13	Procura me animar quando estou triste	0,80	-0,05
4	Tenta ser minha “amiga” ao invés de uma “chefe”	0,77	0,01
18	Gosta de discutir os assuntos e conversar comigo	0,75	0,05
7	Consola-me quando estou com medo	0,72	0,06
14	É fácil conversar com ela	0,69	-0,14
20	É muito interessada naquilo que aprendo na escola	0,66	0,13
8	Quer saber realmente como penso sobre certos	0,66	0,22
2	Passa muito tempo comigo	0,47	0,12
5	Gostaria que eu ficasse mais em casa onde ela pode cuidar de mim	0,41	0,19
12	Gosta de falar comigo a respeito do que lê	0,37	0,17
1	Fica feliz de me ver quando volto da escola ou de um passeio	0,33	-0,02
15	Castiga-me quando não a obedeço	-0,001	0,80
19	Acredita que todos os meus comportamentos maus devem ser castigados de alguma forma	0,009	0,79
10	Acha que deve me castigar para me corrigir e melhorar	0,006	0,78
9	Castiga-me severamente	-0,13	0,78
16	Está sempre me dizendo como devo me comportar	0,22	0,64
17	Se eu quebro uma promessa fica por algum tempo sem confiar em mim	-0,01	0,64
3	Fica sempre me lembrando das coisas que não posso fazer	0,35	0,51
6	Quando estou fora de casa quer saber realmente onde estou e o que estou fazendo	0,39	0,43
11	Não parece notar muito se me comporto bem em casa ou se me saio bem na escola	0,13	0,30
Número de itens		11	9
Valor próprio		5,27	3,51
Variância explicada		26,3	17,5
Alfa de <i>Cronbach</i>		0,77	0,82

* Selecionou-se os itens com cargas fatoriais $\geq |0,3|$

4.4 Discussão

A revisão exposta no início desta tese, instituída como marco teórico, versa sobre *bullying* no contexto escolar, socialização, estilos parentais e valores humanos. Trazendo como objetivo conhecer fatores que colaboram para esclarecer comportamentos de *bullying*, avaliando em que medida os valores humanos consolidados nos processos de socialização e se os estilos parentais interferem nas respostas de jovens estudantes e seus pais quando se deparam com atitudes características desta conduta socialmente perigosa. Sendo assim, procurando atender a esses objetivos, este estudo tratou sobre a validade e precisão das medidas utilizadas para avaliar as variáveis apontadas que interferem como fatores positivos ou negativos no tocante a envolvimento em situações de *bullying* no contexto escolar. Acredita-se que os resultados descritos apresentam evidências de consistência interna e validade fatorial almejados, que garantem a representatividade dos construtos.

Explica-se em primeiro lugar que a verificação da consistência interna das medidas utilizadas foi efetuada por meio dos softwares SPSS e AMOS, ambos, na versão 18. Com o primeiro realizou-se variados testes estatísticos, tais como cálculos estatísticos descritivos, incluindo desvio padrão e amplitude, Alfa de *Cronbach*, Teste *t Student*, Manova, análise de correlação *r* de *Pearson*, escalonamento multidimensional (MDS), confirmatório (algoritmo PROXSCAL). Ressalta-se que a análise confirmatória foi utilizada especificamente apenas na *Escala do Questionário de Valores Básicos*. O segundo software serviu para a realização das análises fatoriais confirmatórias. De acordo com os índices de significância aceitos, estabelecidos para cada teste, na literatura, as análises realizadas confirmaram a validade e precisão das medidas, sendo estas pertinentes na utilização para a presente tese. A seguir são discutidos os resultados principais.

Concernente ao *Questionário de Valores Básicos* (QVB), Este modelo foi proposto por Gouveia (1998, 2008) é composto por 18 itens acomodados em seis subfunções: *Suprapessoal*, *Existência*, *Interativa*, *Normativa*, *Experimentação* e *Realização*, que submetidas ao teste de Manova, os resultados mostraram que as subfunções apresentaram diferenças de médias estatisticamente significativas. As correlações entre as subfunções constataram a fidedignidade da medida e indicaram que a distribuição espacial dos valores correspondem com aquela proposta pela teoria. Na qual hipotetiza uma estrutura composta por seis subfunções valorativas, amparando três valores cada uma, totalizando 18 valores. Esta estrutura possibilita verificar as prioridades valorativas dos indivíduos respondentes, conforme seus índices atribuídos a cada valor. Portanto, a testagem da *Hipótese de Estrutura* por meio do *Escalonamento Multidimensional Confirmatória* (Proxscal), trouxe como resultado a pertinência das duas dimensões da teoria funcionalista dos valores humanos: tipo de orientação (central, pessoal e social), e tipo de motivador (humanitário e materialista) com a identificação das seis subfunções, tal qual é postulado na teoria funcionalista dos valores. O indicador coeficiente *Phi de Tucker*= 0,93, que equivale a medida da força entre duas variáveis, apresentou forte associação, ficando acima do recomendado na literatura (Van de Vijver., & Leug, 1997), o que determina e certifica a adequação do modelo.

Testou-se em seguida, a hipótese de conteúdo, nesta há a sugestão de que os 18 valores se distribuem equitativamente em seis subfunções valorativas, cabendo a cada uma três valores específicos. Para a verificação de tal informação utilizou-se de uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC) efetuando comparações de modelos alternativos ao de seis fatores, levando em conta como entrada a matriz de variância-covariância, usando o método de estimação ML (Maximum Likelihood – ML). Na verificação dos índices de ajuste, unifatorial, bifatorial, trifatorial, tendo em conta a estrutura original (valores centrais, sociais e

peçoais) e ainda o pentafatorial, no qual, procurou reunir em apenas um fator, os valores de existência e suprapessoal, dando origem aos valores centrais. De acordo com Gouveia et al. (2008), estes valores constituem-se fonte das demais subfunções de valores e, com elas mantém ligações positivas e consistente. Isto autoriza afirmar que o modelo de seis fatores apresentou índices de bondade de ajuste do modelo aos dados, corroborando a hipótese de conteúdo. Considera-se ainda, que os resultados apresentaram saturações variando de 0,18 para êxito e 0,80 para obediência, coeficiente médio de 0,49 caracterizando evidências consideráveis que justificam a utilização desta medida nesta tese.

A Escala de Atitudes Frente a Potenciais Alvos de Bullying. A análise dos seus parâmetros psicométricos demonstrou que o instrumento tem poder discriminativo diferenciando sujeitos com pontuações próximas. Apresentando correlação satisfatória para procedimento em tratamento multivariado evidenciando sua validade e precisão.

No tocante à consistência interna do instrumento, composto de 25 itens, esta demonstrou ser adequada. Apresentou o Alfa de *Cronbach* de 0,88 podendo ser considerado como robusto, ficando acima do valor que normalmente tem sido recomendado na literatura, isto é, 0,70 (Nunnally, 1991; Oviedo & Campo-Arias, 2005; Pasquali, 2003). Essa exigência, no entanto, se aplica como ponto de corte quando se emprega instrumentos para fins diagnósticos, quando aplicados em pesquisa, valores aproximados a 0,60 podem ser aceitos (Clark & Watson, 1995; Mueller, 1986). Os resultados obtidos indicaram evidências de validade fatorial e consistência interna na escala em análise, o que a recomenda para o emprego em pesquisas. A noção de precisão de uma medida está vinculada ao conceito de variabilidade gerada por fatores alheios ao construto e está associado a quanto um escore alcançado em um determinado momento se avizinha de características estáveis do objeto em estudo (Pasquali, 2001).

Escala Califórnia de Vitimização do Bullying. Nesta medida, a confirmação da validade e consistência interna foi efetuada através do teste *t* de *Student*, com o qual se efetuou as análises a fim de estabelecer comparações entre grupos inferior e superior, definidos a partir da mediana empírica para cada item da escala, comprovando seu poder discriminativo. A análise fatorial verificou o ajustamento dos dados que apresentaram valores do $KMO = 0,70$ e teste de esfericidade de *Bartlett* [$\chi^2 (21) = 136,251; p < 0,001$] favorecendo a continuidade com o tratamento multivariado da análise fatorial. Os resultados conferem evidência de validade e fidedignidade apontando para uma estrutura unifatorial com valor próprio de 2,13 pontificando 30,5% da variância total.

Questionário de Percepção dos Pais – Versão Pai. Este instrumento, sua análise no primeiro momento foi realizada fazendo uso de tratamento multivariado recebendo como resultados no $KMO = 0,90$, no teste de esfericidade de *Bartlett* [$\chi^2 (190) = 1937,155; p < 0,001$] indicando que a matriz de correlação pode ser tratada por meio de uma análise fatorial, por essa razão, realizou-se análise fatorial exploratória utilizando-se do método de extração por eixos principais, fixando rotação varimax e a extração de 2 fatores (bifatorial) estes resultados explicam 49,3% da variabilidade dos dados. Ressalta-se que dentre os 12 fatores referentes à *Afetividade*, foram considerados dez com valor de 7,23, conseguindo explicar 36,1% da variância relativa a esta dimensão. Em relação ao fator *Autoridade* composto por oito itens, todos foram mantidos. A consistência interna foi validada em todos os itens da escala, apresentando Alfa de *Cronbach* = 0,90, podendo ser considerado como altamente concentrado, considerando que a literatura comumente propõe o ponto de corte em 0,70 (Nunnally, 1991).

Com relação à medida *Questionário de Percepção dos Pais - Versão mãe*, foram realizados os mesmos procedimentos e testes apresentando um KMO = 0,84, teste de esfericidade de *Bartlett* [χ^2 (190) = 1675, 785; $p < 0,001$], a especificidade está nos fatores, *Afetividade* composta por onze itens, todos foram utilizados. A dimensão *Autoridade* composta por nove itens, apresentou fidedignidade em todos os itens. Por meio das análises fatoriais e equações lineares geradas por elas, consegue-se avaliar a matriz de correlações internas dos itens, a variância total dos escores, as saturações fatoriais e os autovalores que são coseguidos a partir dos construtos ou traços velados que provocam a covariância dos itens. Os resultados consentem determinar qual a maneira mais apropriada de juntar os itens em dimensões, escolher entre a teoria prévia ou por meio de uma nova distribuição, verificando quais os itens que precisam ser retirados dos instrumentos (Hair et al., 1995).

Avaliando os índices apresentados e considerando as determinações da literatura, os resultados consentem indicar validade fatorial e consistência interna das ferramentas testadas. Autorizando serem utilizadas nos estudos desta tese e em outros futuros. Neste sentido, as ferramentas ora apresentadas foram empregadas nos estudos 2 e 3 que compõem esta tese, cujas exposições virão a seguir.

5. ESTUDO 2. CORRELATOS VALORATIVOS DO *BULLYING* NOS FILHOS

O capítulo anterior teve como propósito reunir evidências empíricas de validade e precisão das medidas empregadas no estudo. Especificamente, foram analisadas a Escala de Valores Humanos (QVB), os questionários de Percepção dos Pais, a Escala Califórnia de Vitimização (ECVB), a Escala de Atitudes Positivas Frente a Potenciais Alvos de *Bullying* (EAFPAB). Como observado na literatura, construtos como valores humanos e estilos parentais tem se mostrado importantes para compreender os comportamentos de *bullying* dos jovens (Jeynes, 2008; Knafo, 2003; Marques, 2009; Williams, 2009). Neste sentido, optou-se por desenvolver o presente estudo, com o objetivo principal de verificar a correlação estabelecida entre os valores humanos, percepção dos Estilos Parentais e o comportamento de *bullying* para os filhos, participantes da pesquisa.

5.1. Método

5.1.1. Delineamento e hipóteses

O presente estudo compreendeu um delineamento de tipo correlacional de natureza *ex post facto*. Em função do objetivo antes descrito, foram formuladas oito hipóteses, elencadas a seguir:

Hipótese 1. As pontuações em valores pessoais dos filhos estarão correlacionadas positivamente com a percepção da dimensão autoritária de estilos parentais.

Hipótese 2. A relação entre a dimensão de estilo parental autoritária e o *bullying* será mediada pelos valores pessoais dos filhos.

Hipótese 3. O relacionamento entre a dimensão de estilo parental afetividade e o *bullying* será mediado pelos valores pessoais dos filhos.

Hipótese 4. A relação entre a dimensão de estilo parental autoritária e o *bullying* será mediada pelos valores social dos filhos.

Hipótese 5. A relação entre a dimensão de estilo parental afetividade e o *bullying* será mediada pelos valores social dos filhos.

Hipótese 6. As pontuações dos filhos na dimensão de estilos parentais afetividade se correlacionará negativamente com as atitudes positivas frente a potenciais alvos de *bullying*.

Hipótese 7. A pontuação dos filhos na escala de *bullying* se correlacionará positivamente com os valores pessoais.

Hipótese 8. A pontuação dos filhos na escala de *bullying* se correlacionará negativamente com os valores sociais.

5.1.2. Participação

Fizeram parte deste estudo 180 estudantes do ensino médio de três escolas de Cáceres (MT), com idade de 14 a 20 anos, com média de 16 anos ($DP = 1,22$), sendo a maioria do sexo feminino (54,4%), católica (61,7%) e solteira (98,9%). A Tabela 12 sumariza alguns dos dados sociodemográficos dos participantes.

Tabela 12 *Descrição dos dados sociodemográficos dos estudantes*

	Variáveis	F(%)
Escolaridade	1º ano do ensino médio	66(36,7)
	2º ano do ensino médio	57(31,7)
	3º ano do ensino médio	57(31,7)
Regime escolar	Internato	17(9,4)
	Integral externo	64(35,6)
	Externo	99(55)
Conhece o termo <i>bullying</i>	Sim	179(99,4)
	Não	1(0,6)
Conhece quem sofreu <i>bullying</i>	Sim	136(75,6)
	Não	44(24,4)
Algum amigo sofreu <i>bullying</i>	Sim	111(61,7)
	Não	69(38,3)
Já sofreu <i>bullying</i>	Sim	73(40,6)
	Não	106(58,9)

5.1.3. Instrumentos

Os participantes receberam um livreto contendo os seguintes instrumentos:

Escala de Atitudes Positivas Frente a Potenciais Alvos de Bullying (EAFPAB). A medida é constituída por 25 itens elaborados respondida em uma escala de 6 pontos, variando de 1 (*discordo totalmente*) a 6 (*concordo totalmente*) com a finalidade de avaliar a percepção dos participantes frente a pessoas com características que as deixam mais propensas a serem alvos de *bullying*.

Escala Califórnia de Vitimização do Bullying (ECVB; Felix, Sharkey, Green, Furlong., & Tanigawa, 2011). Este é formado por 7 itens respondidos de acordo com uma escala de 5 pontos (variando de 0 *nunca* a 4 *várias vezes durante a semana*). Em seguida são convidados a indicar se consideraram estes comportamentos intencionais e importantes (se os magoaram), respondendo *sim* ou *não*. Além destas questões, o ECVB avalia o

desequilíbrio de poder entre vítima e agressor por meio de 10 adjetivos (por exemplo, *popular, esperto(a) e bonito*) pedindo que as pessoas se comparem com a "principal pessoa que fez tais coisas" respondendo em uma escala de 3 pontos (*menos do que eu, parecido comigo, mais do que eu*).

Questionário de Percepção dos Pais (QPP). É composta por quarenta (40) itens, dividida em duas partes (paterna e materna) de vinte (20) itens cada, sendo que a metade expressa a percepção de afetividade (por exemplo, *Fica feliz de me ver quando volto da escola ou de um passeio; Consola-me quando estou com medo*) e a outra metade a percepção de disciplina, autoridade (por exemplo, *Acha que deve me castigar para me corrigir e melhorar; Fica sempre me lembrando das coisas que não posso fazer*). Respondidos em escala de sete pontos 1 (*nada aplicável*) e 7 (*totalmente aplicável*).

Questionário dos Valores Básicos (QVB). Este é composto por 18 itens respondidos em uma escala de sete pontos, variando de 1 (*Totalmente não importante*) a 7 (*Extremamente importante*), segundo a medida que o respondente o considere importante como um princípio que guia sua vida (Gouveia, 2012). Estes valores são distribuídos em seis subfunções valorativas: *experimentação, realização, existência, suprapessoal, interativa e normativa*.

Perguntas demográficas. Os participantes responderam perguntas para caracterização da amostra (idade, sexo, religião, etc.) e relacionadas ao seu nível de conhecimento sobre o *bullying* (por exemplo, *já ouviu falar no termo "bullying"*).

5.1.4. Procedimentos

Os procedimentos foram os mesmos apresentados no *Estudo 1*. Está pautado em uma amostra constituída por estudantes.

5.1.5. Análise de dados

A análise dos dados foi realizada por meio do programa *PASW* e *AMOS* (versão 18). Foram realizadas estatísticas descritivas (média, desvio padrão, frequência), para caracterização dos participantes da pesquisa e análises de correlação. Buscou-se ainda verificar o efeito de mediação por meio do *AMOS*.

5.2. Resultados

Com o objetivo de facilitar a compreensão do leitor, os resultados são apresentados em partes principais, de acordo com as hipóteses formuladas. Neste sentido, apresentam-se as análises referentes aos correlatos valorativos e o *bullying* tendo em consideração a amostra de estudantes que participaram da pesquisa.

Hipótese 1. As pontuações em valores pessoais dos filhos estarão correlacionadas positivamente com a percepção da dimensão autoritária de estilos parentais.

Inicialmente, analisou-se qual a percepção dos filhos diante da *autoridade* e *afetividade* de pais e mães. Para tal, procedeu-se um teste *t* de *Student*, sendo os resultados apresentados na Tabela 13.

Tabela 13 Comparando Afetividade e Autoridade Percebida em Pais e Mães

	Pai		Mãe		Contraste			
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	t $\frac{\quad}{\text{Pai} \quad \text{Mãe}}$		<i>g.l</i>	<i>P</i>
Afetividade	3,61	1,53	4,92	1,34	31,64	49,29	179	0,001*
Autoridade	3,85	1,51	4,39	1,72	34,33	34,10	179	0,001*

Nota: * $p < 0,01$.

De acordo o resultado apresentado, observa-se que os participantes, em geral, percebem as mães como mais *afetivas* ($M = 4,92$) do que seus pais ($M=3,61$), ocorrendo o

mesmo com respeito à dimensão de Estilo Parental *autoridade*: $M = 4,39$; $M = 3,85$, respectivamente.

Para levar a cabo esta hipótese, procedeu-se uma análise de correlação de *Pearson* (r) entre as pontuações dos participantes nos valores *pessoais*, *centrais* e *sociais* com a dimensão do estilo parental *autoritária*. Na Tabela 14 são apresentados os resultados destas análises.

Tabela 14. Comparando Afetividade e Autoridade Percebida em Pais e Mães com valores humanos.

	Pai		Mãe	
	Autoridade	Afetividade	Autoridade	Afetividade
Pessoal	0,17*	0,10	0,08	-0,03
Experimentação	0,16*	0,04	-0,02	-0,09
Realização	0,09	0,14	0,20**	0,10
Central	0,19**	0,24**	0,21**	0,20**
Suprapessoal	0,13	0,22**	0,09	0,16**
Existência	0,20**	0,21**	0,29**	0,21**
Social	0,26**	0,21**	0,13	0,18**
Interativa	0,21**	0,15**	0,06	0,09
Normativa	0,21**	0,21**	0,19**	0,25**

Notas: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

De acordo com os resultados, observa-se que a pontuação na dimensão autoritária (autoridade) dos pais se correlaciona significativamente com os valores *pessoais* ($r = 0,17$), *central* ($r = 0,19$) e *social* ($r = 0,26$) e com as subfunções *experimentação* ($r = 0,16$), *existência* ($r = 0,20$), *interativa* ($r = 0,21$) e *normativa* ($r = 0,21$), enquanto que a pontuação das mães na dimensão autoritária se correlacionou significativamente com o critério de orientação *central* ($r = 0,21$) e com as subfunções *realização* ($r = 0,20$), *existência* ($r = 0,29$) e *normativa* ($r = 0,19$). No que se refere à dimensão *afetividade* os pais obtiveram correlações significativas com os critérios de orientação *central* ($r = 0,24$) e *social* ($r = 0,21$) e com as subfunções *suprapessoal* ($r = 0,22$), *existência* ($r = 0,21$), *interativa* ($r = 0,15$) e *normativa* ($r = 0,21$). Já as mães se correlacionaram significativamente com os

critérios de orientação *central* ($r = 0,20$) e *social* ($r = 0,18$) e as subfunções *suprapessoal* ($r = 0,16$), *existência* ($r = 0,21$) e *normativa* ($r = 0,25$). Portanto, o pontuação dos pais na dimensão autoritária se correlacionam positivamente com valores *pessoais* ($r = 0,17$) dos filhos, corroborando parcialmente a *hipótese 1*.

Hipótese 2. A relação entre a dimensão de estilo parental autoritária e o *bullying* será mediada pelos valores pessoais dos filhos.

Hipótese 3. O relacionamento entre a dimensão de estilo parental afetividade e o *bullying* será mediado pelos valores pessoais dos filhos.

Hipótese 4. A relação entre a dimensão de estilo parental autoritária e o *bullying* será mediada pelos valores social dos filhos.

Hipótese 5. A relação entre a dimensão de estilo parental afetividade e o *bullying* será mediada pelos valores social dos filhos.

Estes modelos de mediações têm por base as relações entre estilos parentais, valores e comportamento. Sabe-se, neste sentido, que a educação dos pais, os estilos parentais são importantes na formação de valores e que os valores por sua vez são guias do comportamento (Gouveia, 2003), como o comportamento de *bullying*. Os pais são considerados os primeiros agentes de socialização (Toyokawa., & Mcloyd, 2011), agentes decisivos na formação dos valores. No processo de transmissão de valores a maneira que acontece a educação impacta este processo tornando-se importante estudar os estilos parentais (Fonseca, 2008). Portanto, é teoricamente plausível propor que os estilos parentais levem a valores e que estes expliquem comportamentos de *bullying*.

Assim, com a finalidade de testar estas hipóteses, realizou-se uma análise de mediação por meio do *Bootstrap* com 5.000 reamostragens, método de estimação ML. Quanto a *hipótese 2*, foi testado o modelo de mediação: dimensão de estilo parental

autoritária → valores *personais* → *bullying*, mas não foi verificada mediação. Este resultado indica que a *hipótese 2* não pôde ser corroborada. Em seguida, foi testado o modelo de mediação: dimensão de estilo parental *Afetividade* → valores *personais* → *bullying*, mas não se verificou mediação. Deste modo a *hipótese 3* não foi corroborada.

Depois foi verificado o seguinte modelo: dimensão de estilo parental *Autoritária* → valores *sociais* → *bullying* e foi verificada mediação total perifericamente significativa (-0,03; IC 90% - 0,07; -0,01, $p = 0,08$) uma vez que não se verificou que os estilos parentais autoritários predizem diretamente o *bullying*. Estes resultados corroboram a *hipótese 4*. Na figura 10 a seguir, pode-se verificar esse modelo de mediação e os efeitos diretos padronizados.

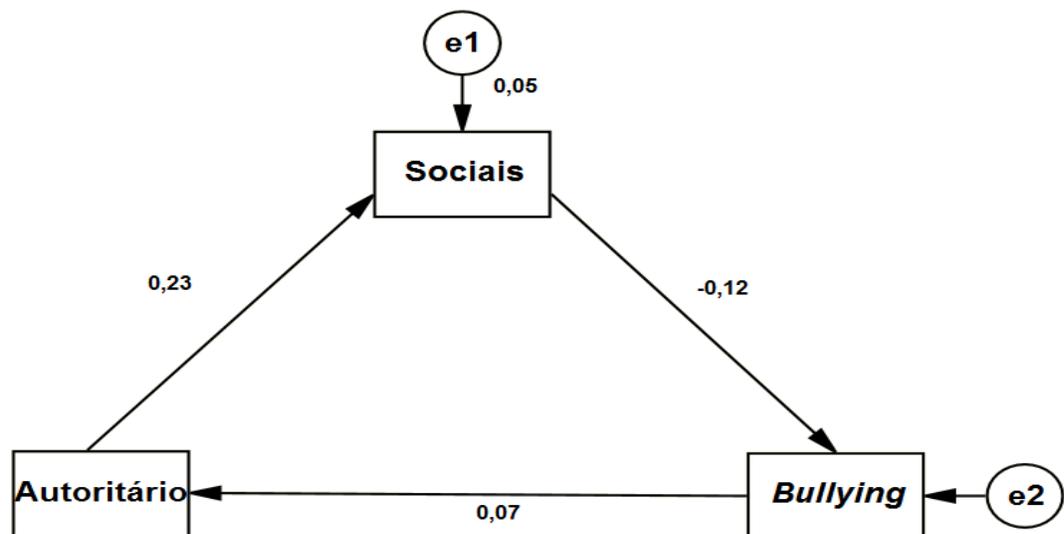


Figura 10 Modelo de mediação autoritário-valores-sociais-bullying

Posteriormente, foi testado o modelo de mediação correspondente a *hipótese 5*, dimensão de estilo parental *Afetividade* → valores *sociais* → *bullying* mas não foi verificada mediação.

Hipótese 6. As pontuações dos filhos na dimensão de estilo parentais afetividade se correlacionarão negativamente com as atitudes positivas frente a potenciais alvos de *bullying*.

Tomando em consideração o objetivo da *hipótese 6*, procedeu-se a correlação entre as dimensões de Estilos Parentais e a pontuação dos participantes na Escala de Atitudes Positivas Frente a Potenciais Alvos de *Bullying*, e observou-se que a pontuação dos estudantes se correlaciona significativamente apenas com dimensão do Estilo Parental *Afetividade* da mãe ($r = -0,16$). Tal como postulado na *hipótese 6*, a *afetividade* deveria se relacionar negativamente com a escala de atitudes, sendo este resultado observado quando se trata da dimensão referente a mãe, tendo estes achados indicado que a *hipótese 6* foi parcialmente corroborada.

Hipótese 7. A pontuação dos filhos na escala de *bullying* se correlacionará positivamente com os valores pessoais.

Hipótese 8. A pontuação dos filhos na escala de *bullying* se correlacionará negativamente com os valores sociais.

Dando seguimento ao teste das hipóteses, procedeu-se uma análise de correlação entre a medida de *bullying* (Escala Califórnia de Vitimização) e os valores humanos. Estes resultados são descritos na Tabela 15 a seguir:

Tabela 15 *Correlação entre a Escala Califórnia de Bullying (ECVB) e os Valores Humanos*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 ECVB	-								
2 Pessoal	0,09	-							
3 Experimentação	0,07	0,89**	-						
4 Realização	0,08	0,66*	0,24*	-					
5 Central	-0,08	0,34*	0,16*	0,46**	-				
6 Suprapessoal	-0,13	0,28*	0,13	0,39**	0,90*	-			
7 Existência	0,02	0,32*	0,15*	0,42**	0,86*	0,57*	-		
8 Social	-0,10	0,46*	0,51*	0,15*	0,45*	0,41*	0,38*	-	
9 Interativa	-0,03	0,55*	0,64*	0,10	0,29*	0,27*	0,23*	0,91*	-
10 Normativa	-0,18*	0,08	0,05	0,16*	0,53*	0,47*	0,47*	0,66*	0,30*

Notas: * $p < 0,05$; 1= Escala Califórnia de Vitimização do *Bullying*; 2= Pessoal; 3 = Experimentação; 4 =Realização; 5 = Central; 6 = Suprapessoal; 7 = Existência; 8 = Social; 9 = Interativa e 10 = Normativa.

De acordo com os resultados, pode-se verificar que a pontuação dos filhos na Escala Califórnia de Vitimização (ECVB) se correlacionou negativa e significativamente apenas com a subfunção *normativa* ($r = -0,18$). Com os critérios de orientação e as demais subfunções valorativas não foram identificadas correlações estatisticamente significativas ($p > 0,05$). Estes resultados permite concluir que não se corrobora a *hipótese 7* e que a *hipótese 8* foi corroborada parcialmente, cingindo os valores normativos.

Posteriormente, verificaram-se os resultados apresentados pelos filhos na ECVB tendo em conta a maneira como a escala classifica os respondentes: não vítimas (não pontuou na escala), vítimas dos pares (quando relatam ao menos uma experiência com qualquer frequência sem se identificar relação desigual de poder) e vítimas de *bullying* (relatam ao menos um tipo de vitimização que ocorreu, pelo menos, duas ou três vezes no último mês). Neste sentido, considerando apenas os estudantes classificados como *vítimas de bullying*, e partindo do cálculo do percentual de vezes que estes vivenciaram ao menos duas ou mais vezes no último mês cada situação, foram identificados 122 estudantes classificados como vítimas de *bullying* por meio deste instrumento.

Tabela 16 *Percentual de comportamentos de bullying apresentados pelos estudantes.*

Itens	Comportamentos de <i>Bullying</i>	
	Masculino N = 59 (%)	Feminino N = 63 (%)
Apelidos	79,7	68,3
Rumores	44,0	49,1
Ignorado	25,5	28,5
Agredido	13,6	11,2
Ameaçado	6,8	3,2
Roubado	18,7	15,8
Comentários sexuais	25,5	19,0

De acordo com os resultados, a forma de *bullying* que ocorreu com frequência igual ou maior que 2-3 vezes ao mês mais vivenciada entre os estudantes do sexo masculino (N= 59) foi a de *ser provocado ou apelidado por seus colegas* (79,7%). Enquanto, que os estudantes do sexo feminino (N = 63) vivenciaram mais as situações de *terem rumores, boatos ou fofocas espalhados sobre elas* (49,1%). Quanto aos demais comportamentos, os meninos apresentam maior média em todos os casos, exceto no que diz respeito ter *rumores, boatos ou fofocas espalhados* (44,0%) e *serem deixados de fora do grupo ou ignorados pelos outros* (25,5%), pois as meninas relatam terem mais experiências com estas situações.

5.3 Discussão

Procurou-se neste estudo entender a relação entre os valores humanos e o comportamento de *bullying* nos filhos. A amostra foi constituída com estudantes de 14 a 20 anos, que convivem em um contexto de interações onde ficam expostos a todo tipo de comportamentos, inclusive o *bullying*. Cabe lembrar que o *bullying* é considerado uma das

formas de violência mais recorrentes entre jovens no cenário mundial, ocasionando transtornos físicos, psicológicos e emocionais e que por vezes passa despercebido por camuflar nas brincadeiras atitudes e apelidos maldosos (Ando, Asakura., & Simons-Morton, 2005). Os valores humanos por sua vez, são destacados como regras de orientações (Gouveia, 2003). Podendo interferir como mediadores do comportamento. Eles são incorporados ou socializados durante a vida do indivíduo, intermediados por um conjunto de processos de transformações no decorrer do crescimento humano, acabam por influenciar as pessoas em todos os domínios, na família, no trabalho e na escola (Oliveira., & Tamayo, 2002).

Na proposição das análises dos dados, efetuou-se a testagem das hipóteses que se esperava fossem todas confirmadas. A *Hipótese 1*, diz respeito: As pontuações em valores pessoais dos filhos estarão correlacionadas positivamente com a percepção da dimensão autoritária de estilos parentais. No tocante a percepção que os filhos tem do pai e mãe em relação as dimensões *Autoridade* e *Afetividade*, os resultado do teste *t* de *Student*, indicaram que eles percebem a mãe como sendo mais afetiva que o pai, sendo as Médias (4,92) e (3,61).

No tocante as mães, os escores relativos à dimensão *Afetividade* apontaram correlações significativas com quase todos os critérios: funções e subfunções, com exceção ao critério *pessoal* e as subfunções *experimentação*, *realização* e *interativa*. Estes resultados parecem indicar que apesar da afetividade da mãe, os filhos relutam em fazer-lhes confidências pessoais.

Em relação a dimensão *Autoridade*, as mães também foram apontadas como sendo mais autoritária que os pais. A experiência de criação da mãe em um estilo parental que exerce a autoridade aumenta a chance de ser repetido por ela, à medida que as próprias

atitudes conjugais se tornam conflituosas e hostis, renunciando risco ou proteção, podendo se refletir inclusive, no desenvolvimento social do indivíduo na geração seguinte (Oliveira, 2000).

Observa-se que as mães na dimensão *Autoridade* pontuam no critério de orientação *Central* e subfunções; Realização, Existência e Normativa. Isto parece evidenciar o direcionamento que elas esperam que os filhos sigam, inclusive, incentivando-os a cultivar os valores da subfunção interativa. Por outro lado, reforçando os valores relativos às subfunções existência e normativa. Esta organização encontra respaldo nos conteúdos valorativos, na afirmação de que entre os valores não existem conflitos, pode acontecer que alguns sejam mais desejáveis que outros. Por outro lado, pessoas maduras e autorrealizadas podem vir a desenvolver um sistema de valores equilibrado, estabelecendo importância igual a todas as subfunções (Gouveia, 2008).

De acordo com Baumrind (1966, 1968), os pais que adotam estilo parental dessa natureza tendem a impor limites e normas de forma racional e orientada, mantêm controle firme direcionado para as questões organizacional e funcionalidade da família que são saudáveis e equilibrados. Estabelecem limites aos filhos naquilo que podem desenvolver no seu espaço e nas suas ações. Usam o poder parental para monitorar os procedimentos dos filhos, procurando melhorar aquelas atitudes que julgam negativas e promover as positivas.

Conferindo a pontuação dos pais na dimensão autoritária verifica-se que ela estabelece correlação positiva com valores *personais*, o que facultou confirmação parcial à *hipótese 1*.

Em relação aos dados dos pais, na submissão ao teste *t* de *Student* mostrou que na dimensão de estilos parentais autoritária apresentou significância estatística com os valores pessoais dos filhos com escores ($r = 0,17$) acontecendo mediações significativas com os

critérios de orientação *central* com escores de ($r = 0, 19$) e com a social apresentando escores também de ($r = 0, 26$), indicando mediações ainda com as subfunções experimentação ($r = 0, 16$), *existência* ($r = 0, 20$), *interativa* ($r = 0, 21$) e *normativa* ($r = 0, 21$). Justifica-se esta formação, levando em conta que os valores vinculam-se as necessidades humanas, sejam biológicas, de sobrevivência, de bem-estar ou de relações interpessoais. Apesar de exceder determinadas situações, os valores se constituem guias de comportamento, levando os indivíduos privilegiar algumas metas em detrimento de outras (Tamayo., & Schuwartz, 1993).

Concernente à verificação da dimensão *afetividade* dos pais os escores obtidos revelam médias significativas com os critérios de orientação *Central* e *Social*, como também, com as subfunções Suprapessoal, Existência, Interativa e Normativa. A ausência de mediação com os valores das subfunções de orientação pessoal, tanto dos pais quanto das mães parece indicar o distanciamento entre os progenitores e seus filhos. A privação de envolvimento com qualidade afetiva de pai e de mãe se institui como elemento de risco para o desenvolvimento do filho, ampliando sua vulnerabilidade a episódios de intimidações extrínsecos ao seu contexto familiar (Marturano, 2004).

Apesar do exposto, os dados para confirmação das hipóteses foram submetidos ao teste de mediação, os resultados trazidos não sustentaram que o estilo parental na dimensão afetividade possa atuar como preventivo do *bullying*. Deve-se considerar que pai e mãe apresentam ideias diferenciadas devido ao processo de socialização de cada um, e, a experiência como pai e mãe também é diferente (Biblarz., & Stacey, 2010). Considera-se também que os estilos parentais dos pais estão ligados à metas e valores tidos como essenciais nas suas próprias vidas e para a educação dos filhos (Darling., & Steinberg 1993).

Testou-se a segunda hipótese: a relação entre a dimensão de estilo parental autoritária e o *bullying* será mediada pelos valores pessoais dos filhos, a hipótese não pode ser corroborada. Os pais são propensos a assumir suas práticas parentais conforme a aceitação e desejos sociais (Winsler et al., 2005). Por outro lado, o *bullying* é entendido como atuação desumana entrelaçada às relações interpessoais, instituído como resultado da interação durante o desenvolvimento do ser nos contextos sociais, família, escola e comunidade (Fante, 2005; Lopes Neto, 2005).

Para verificação da *Hipótese 3*, o relacionamento entre a dimensão de estilo parental afetividade e o *bullying* será mediado pelos valores pessoais dos filhos, foi utilizado o mesmo procedimento anterior, os resultados apresentados não conseguiram confirmar a informação, portanto, a hipótese não foi corroborada. Os filhos educados em um tipo de família em que acontece a troca de afetos manifestam autoconfiança e são direcionados para realizações, comumente, conseguem destaque na escola recebendo o reconhecimento da capacidade e de competência em distintas áreas. Essas pessoas costumam demonstrar altoestima elevada, agem com mais independência, embora, manifestem contrariedade às exigências parentais (Weber, 2004). Considera-se ainda, que a não confirmação desta hipótese reafirma aquilo que já é postulado na teoria, na qual expressa que os valores são positivos em função da natureza benevolente do ser humano (Gouveia, 2008).

Seguindo a mesma linha que as demais, a *Hipótese 4*, versou sobre: *a relação entre a dimensão autoritária e o bullying com mediação dos valores sociais dos filhos*. A proposição de análise para sua testagem foi a mesma das anteriores, a mediação apresentou resultados altamente consistentes (-0,03; IC 90% - 0,07; -0,01, $p = 0,08$) confirmando que os estilos parentais autoritários prognosticam diretamente o *bullying*. Os resultados sustentam a *hipótese 4*. Os filhos criados na dimensão autoritária, convivem com pais que

apresentam graus de exigência altos, e baixos em responsividade. Os pais que praticam este tipo de conduta impõem regras e limites em excesso, mantendo com os filhos um relacionamento distante, com mínima manifestação afetiva (Maccoby., & Martin, 1983). As questões familiares, em especial aquelas que provocam violência e que são oriundas de lares onde acontece pouca manifestação de afeto, todos estes fatores caracterizam como implicadores para instigar a prática do *bullying* (Smith, 2002).

Referindo-se a *hipótese 5*, havia a sugestão de que a dimensão de estilo parental, afetividade, e o *bullying* seriam mediados pelos valores sociais dos filhos. Os resultados, no entanto, não trouxeram índices estatísticos para confirmar esta proposição, evidenciando e reforçando os resultados observados na hipótese 3, na qual, a dimensão autoritária e afetividade dos pais apresentaram correlações com as dimensões dos valores sociais, reforçados pela dimensão autoridade e afetividade das mães na subfunção normativa. Independente das normas que governa cada grupo social e cultural, a família, em especial os pais acabam por fortalecer os comportamentos dos filhos orientando-os com aqueles considerados por eles como sendo os mais adequados (Oppenheimer, Larzelere, Wang., & Li, (2000; 2003).

No tocante a *Hipótese 6*, discorrendo sobre as pontuações dos filhos na dimensão de afetividade sugere-se que se correlacionem negativamente com as atitudes positivas frente a potenciais alvos de *bullying*. Nesta proposição atendendo ao objetivo da hipótese foram efetuadas as correlações entre as dimensões de Estilos Parentais e a pontuação dos participantes na Escala de Atitudes Positivas Frente a Potenciais Alvos de *Bullying*. Os resultados evidenciaram correlação significativa somente com dimensão de *Afetividade* da mãe ($r = -0,16$). De acordo com o objetivo pretendido a *afetividade* deveria se relacionar negativamente com a escala de atitudes, este efeito foi observado quando se trata da

dimensão que diz respeito a mãe, estes resultados indicam que a *hipótese 6* foi confirmada de maneira parcial, evidenciando a necessidade de se trabalhar com projetos que estimulem o lado afetivo das mães, como possível arma de combate às atitudes antissociais e como forma de proteção para os filhos.

A *Hipótese 7*, sugere que a pontuação dos filhos na escala de *bullying* se correlacionará positivamente com os valores pessoais. Esta hipótese está sendo testada pela primeira vez em uma pesquisa, efetuada as análises, as correlações estatisticamente enfraquecidas não confirmaram a proposição. Este feito reforça o que já é sancionado na teoria, que alega que os valores são positivos (Gouveia, 2008).

Em relação a *hipótese 8*, tratando sobre: a pontuação dos filhos na escala de *bullying* se correlacionará negativamente com os valores sociais, os dados processados pela *Escala Califórnia de Vitimização* (ECVB) indicaram que as pontuações dos filhos correlacionaram negativa e significativamente com a subfunção normativa ($r = -0,18$), contudo, não foram identificadas correlações estatisticamente significativas com os critérios e as demais subfunções valorativas ($p > 0,05$). Estes resultados consente concluir que a *hipótese 7* não foi confirmada, e que se corrobora parcialmente a *hipótese 8*. Esta configuração confirma que o comportamento de *bullying* não encontra suporte nos valores normativos, representados pela religiosidade, obediência e tradição. Por outro lado, é apoiada pelos valores sociais na subfunção interativa. Ela representa a necessidade do indivíduo em ser aceito em um grupo e com ele manter relações interpessoais (Gouveia, 2008).

Posteriormente, verificaram-se os resultados apresentados pelos filhos na ECVB tendo em conta a maneira como a escala classifica os respondentes: não vítimas (não pontuou na escala), vítimas dos pares (quando relatam ao menos uma experiência com qualquer frequência sem se identificar relação desigual de poder) e vítimas de *bullying*

(relatam ao menos um tipo de vitimização que ocorreu, pelo menos, duas ou três vezes no último mês). Neste sentido, considerando apenas os estudantes classificados como *vitimas de bullying*, e partindo do cálculo do percentual de vezes que estes vivenciaram ao menos duas ou mais vezes no último mês cada situação foram identificados 122 estudantes classificados como vítimas de *bullying* por meio deste instrumento.

Chama atenção os percentuais apresentados pelos estudantes sobre o *bullying*. Quando indagados 99,4% disseram conhecer a palavra *bullying*, (40,6%) admitiram ter sido vítima de *bullying*, 75,6% conheceram alguém que já sofreu *bullying* e (61,7%) tem um amigo que sofreu *bullying*. As práticas humilhantes e desrespeitosas envolvendo insultos e difamações, na sua grande maioria, não são relatadas, dificultando assim, serem comprovadas (Alencar., & Taille 2007).

Observou-se que o cômputo dos dados censitários dos alunos que disseram ter sofrido *bullying* difere do percentual encontrado pela ECVB, no primeiro caso, 73 estudantes admitiram ter sido vítimas de *bullying*, enquanto a ferramenta apontou 122, indicando que 49 pessoas omitiram esses dados quando o questionamento foi efetuado diretamente, como exemplo, você já foi molestado (a) sofreu *bullying*? Verificando esta diferença nas respostas. Esta tendência é utilizada por vítimas e agressores, quando inquiridos negam o fato, optando por permanecer no anonimato, a falta de uma resposta concisa prejudica um recorte mais abrangente do tema (Rigby., & Slee, 1990).

Em relação aos tipos de *bullying* mais aplicados entre os meninos foram identificados as provocações e apelidos entre outros com menos pontuações. Já as meninas vivenciaram mais as situações de terem rumores, boatos ou fofocas espalhados sobre elas (68,3%), e de serem deixadas de fora do grupo ou ignorados pelos outros, classificado na literatura como *bullying* indireto. Estes achados se assemelham com aqueles encontrados

por Middleton-Moz e Zawadski (2007), conforme os autores, o *bullying* exercido pelas meninas tem características diferentes daquele aplicado pelos meninos; no lugar das ameaças ou agressão física, elas utilizam-se da exclusão social como arma poderosa e divulgação de boatos maliciosos como meio de vingança e destruição da reputação da outra exercendo pressão nas demais, para que a deixem de lado. Enquanto os meninos fazem uso da força, de ameaças e apelidos provocadores. Os resultados evidenciam a prática de *bullying* infiltrado nas inter-relações que acontecem no contexto escolar, e mostram também a dificuldade em cingir estes comportamentos por inteiro, da mesma maneira, comprovar sua fonte, vez que estão envolvidos aspectos dos diversos tipos de interações, familiares com implicações dos estilos parentais e transmissão de valores, escolar e social, conta-se ainda com a omissão de informações pelos afetados o que poderia colaborar para o entendimento da complexidade envolvida no *bullying*.

**6. ESTUDO 3. CORRELATOS VALORATIVOS DAS ATITUDES DOS PAIS
FRENTE A POTENCIAIS ALVOS DE *BULLYING***

No estudo anterior o propósito foi conhecer os correlatos valorativos do *bullying* em uma amostra de filhos que são estudantes. Em conformidade com o referido anteriormente, construtos como valores humanos e estilos parentais tem se mostrado importantes para compreender os comportamentos de *bullying* dos jovens, (Jeynes, 2008; Knafo, 2003; Marques, 2009; Williams, 2009). Considera-se que esse comportamento se configura como uma das maneiras agressivas que mais acontecem entre jovens, no cenário mundial, acarretando transtornos físicos, psicológicos e emocionais, trazendo preocupações para pais, mestres e políticos (Ando, Asakura., & Simons-Morton, 2005). De outra forma, estudos tem mostrado que os comportamentos, as atitudes e os valores dos filhos assemelham-se, em sua maioria, ao que eles observam e captam de seus pais e não ao que lhes são impostos (Aslan, 2011; Dohmen, Falk, Huffman., & Sunde, 2011; Schneider, 2001). Neste sentido, optou-se por desenvolver o presente estudo, com o objetivo principal de verificar a relação estabelecida entre os valores humanos e as atitudes frente a potenciais alvos de *bullying* nos pais participantes da presente pesquisa.

6.1. Método

6.1.1. Delineamento e hipóteses

Seguindo os mesmos procedimentos que o estudo anterior, o presente estudo tratou-se de um delineamento de tipo correlacional de natureza *ex post facto*. Considerando o objetivo antes descrito, foram formuladas três hipóteses, elencadas a seguir:

Hipótese 1. A pontuação total dos pais nos valores sociais se correlacionará positivamente com a pontuação dos valores sociais desejados para os filhos.

Hipótese 2. A pontuação total dos pais nos valores pessoais se correlacionará positivamente com as atitudes positivas frente a potenciais alvos de *bullying*.

Hipótese 3. A pontuação total dos pais nos valores sociais se correlacionará negativamente com as atitudes positivas frente a potenciais alvos de *bullying*.

6.1.2. Participantes

Fizeram parte deste estudo 400 pais e/ou responsáveis de estudantes de três instituições públicas de Cáceres (MT), com idade média de 43 anos ($DP = 6,92$ variando de 26 a 70 anos), onde 173 eram do sexo masculino (pais, 43,2%) e 227 do sexo feminino (mães, 56,8%), sendo que a maioria se declarou como de religião católica (53,4%) e (74,3%) são casados. A Tabela 17 sumariza os dados sociodemográficos dos participantes.

Tabela 17 *Descrição dos dados sociodemográficos dos Pais*

Variáveis	F(%)	
Escolaridade	Fundamental Completo	77 (19,3)
	Ensino médio Completo	151 (37,8)
	Superior Incompleto	52 (13,0)
	Superior Completo	106 (26,5)
	Pós-graduação	12 (3,0)
Classe Social	Baixa	12 (3,0)
	Média Baixa	67 (16,8)
	Média	286 (77,5)
	Média Alta	35 (8,8)
Seu filho já sofreu <i>bullying</i>	Sim	152 (38,0)
	Não	245 (61,3)
Conhece o <i>bullying</i>	Sim	353 (88,3)
	Não	47 (11,8)

6.1.3. Instrumentos

Os participantes receberam um livreto contendo os seguintes instrumentos:

Escala de Atitudes Positivas Frente a Potenciais Alvos de Bullying (EAFPAB). Esta medida é composta por 25 itens que foram utilizados na presente tese, seguindo a proposta

da literatura, sobre vítimas de *bullying* (Antunes., & Zuin, 2008). Os participantes respondem uma escala de 6 pontos, variando de 1 *discordo totalmente* a 6 *concordo totalmente* com a finalidade de avaliar a percepção dos participantes frente a pessoas com características que as deixam mais propensas a serem alvos de *bullying*.

Questionário dos Valores Básicos (QVB). Este é composto por 18 itens ou valores específicos (por exemplo, Emoção. Desfrutar desafiando o perigo; buscar aventuras; Religiosidade. Crer em Deus como o salvador da humanidade; cumprir a vontade de Deus), que são respondidos em escala de sete pontos, variando de 1 (*Totalmente não importante*) a 7 (*Extremamente importante*), segundo a medida que o respondente o considere importante como um princípio que guia sua vida (Gouveia, 2012). Estes valores são distribuídos em seis subfunções valorativas: *experimentação*, *realização*, *existência*, *suprapessoal*, *interativa* e *normativa*. Esta medida apresenta evidências de validade e precisão no âmbito nacional e internacional. No Brasil (Gouveia, 2012) são identificados Alfas de *Cronbach* variando de 0,48 (*experimentação*, *realização*, *interativa*) a 0,57 (*normativa*) e na Espanha (Gouveia et al., 2010) valores de 0,52 (*suprapessoal*) a 0,66 (*realização*), considerados aceitáveis para fins de pesquisa (Clark., & Watson, 1995).

Questionário Sociodemográfico. Os participantes responderam perguntas de caráter sociodemográfico, com a finalidade de caracterização da amostra (idade, sexo, religião, classe social, escolaridade dos pais, etc.) e relacionadas ao seu nível de conhecimento sobre o *bullying* (por exemplo, já ouviu falar no termo “*bullying*” ou, já sofreu “*bullying*”).

6.1.4. Procedimento

Inicialmente, entrou-se em contato com os responsáveis das instituições de ensino, procurando obter permissão para aplicação dos questionários. Neste momento apresentaram-se os objetivos da pesquisa e, após consentimento, combinou-se o melhor

horário para realização da coleta de dados. Após coletado os dados com os filhos (dados referentes aos estudos anteriores), com o apoio dos coordenadores e professores, foram coletados os dados referentes os pais, ou responsáveis, sendo os alunos (filhos) responsáveis por entregar e solicitar aos pais que respondessem os instrumentos. Marcou-se uma data para devolução dos mesmos, sendo necessário voltar por várias vezes e solicitar a devolução dos livretos destinados aos pais, com o intuito de aumentar a taxa de devolução. Também foram asseguradas todas as recomendações éticas relacionadas à pesquisa com seres humanos, conforme o disposto nas resoluções 196/96 e 251/97. Sendo o projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – Plataforma Brasil (Parecer nº 86.079/2012) (Anexo 01).

6.1.5. Análise de dados

A análise dos dados foi realizada por meio do programa *PASW* (versão 18). Foram realizadas estatísticas descritivas (média, desvio padrão, frequência e inferencial) para caracterização dos participantes da pesquisa e análises de correlação e regressão linear do tipo *stepwise*.

6.2. Resultados

Com o objetivo de facilitar a compreensão do leitor, os resultados são apresentados em partes principais, de acordo com as hipóteses formuladas. Neste sentido, apresenta-se inicialmente uma seção dedicada ao estudo das prioridades valorativas dos pais e mães desta amostra, assim como os valores desejados pelos pais e mães nos seus filhos. Em seguida, serão descritas as análises referentes aos correlatos valorativos das atitudes frente a potenciais alvos de *bullying* tendo em consideração a amostra de pais que participaram deste estudo.

6.2.1. Prioridades Valorativas dos Pais e Valores Desejados nos Filhos

Com o objetivo de conhecer o perfil valorativo dos pais participantes desta pesquisa, assim como os valores desejados por eles em seus filhos, realizou-se análises estatísticas descritivas (média e desvio padrão) das seis subfunções valorativas propostas por Gouveia et al. (2011).

No que concerne, a amostra de pais, estes priorizaram em maior medida os valores da subfunção *Existência* ($M = 6,24$; $DP = 0,51$) e em menor intensidade a *Experimentação* ($M = 5,01$; $DP = 0,84$). Os resultados referentes a estes dados podem ser observados na figura 11, representada a partir de um hexágono em que cada lado desta figura representa uma subfunção valorativa, sendo que no eixo central localizam as pontuações médias dos sujeitos ao longo das subfunções e a linha azul representa os escores médios dos sujeitos deste estudo em cada uma das subfunções.

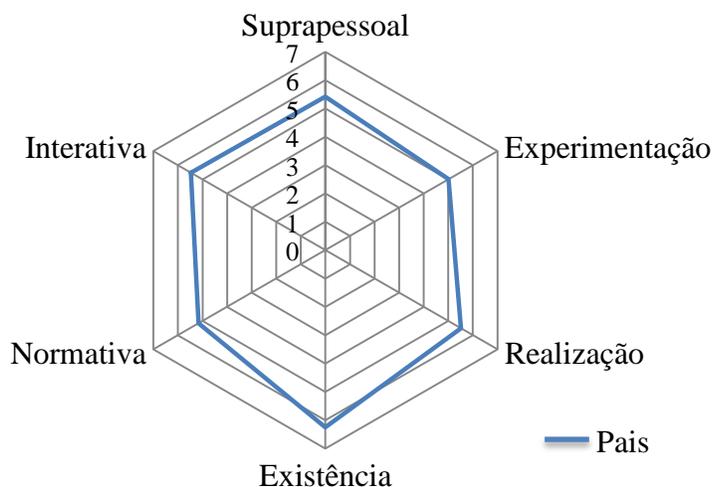


Figura 11 Prioridades Valorativas dos Pais

Nesta mesma oportunidade, também foram avaliados os valores que os pais desejariam que fossem endossados pelos seus filhos. Estes, por sua vez, desejaram em maior intensidade nos seus filhos, os valores da subfunção *Existência* ($M = 6,33$; $DP =$

0,49) e menor intensidade, os valores da subfunção *Experimentação* ($M = 5,10$; $DP = 0,94$). Os resultados referentes a estes dados podem ser observados na Figura 12, representada a partir de um hexágono em que cada lado desta figura representa uma subfunção valorativa, sendo que no eixo central localizam as pontuações médias dos sujeitos ao longo das subfunções e a linha verde representa os escores médios dos valores desejados pelos pais em seus filhos.

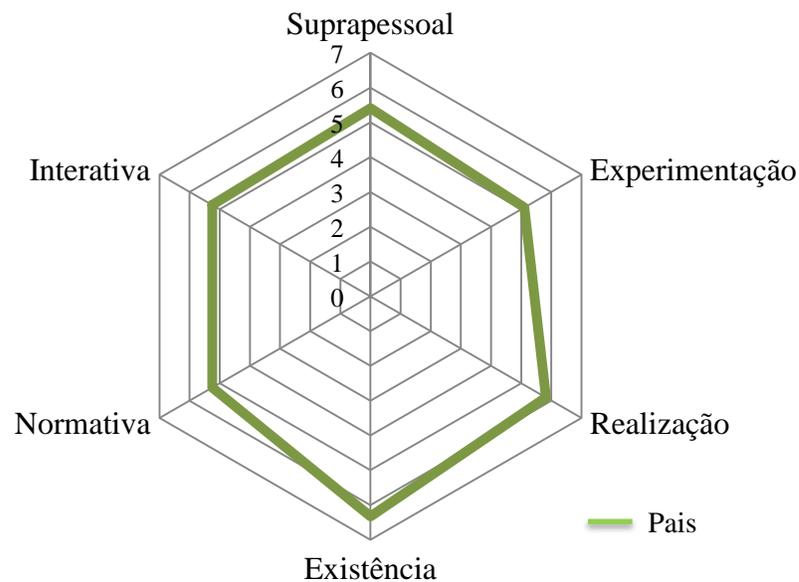


Figura 12 Valores Desejados Pelos Pais Nos Seus Filhos

Em resumo, os resultados encontrados acerca das prioridades valorativas dos pais indicam a existência de um padrão de convergência entre os valores endossados pelos pais, assim como aqueles desejados para seus filhos.

6.2.2. Prioridades Valorativas Mães e Valores Desejados nos Filhos

Assim como foi realizado com amostra de pais, com o objetivo de conhecer o perfil valorativo das mães participantes desta pesquisa, assim como os valores desejados por elas em seus filhos, realizou-se análises estatísticas descritivas (média e desvio padrão) das seis subfunções valorativas propostas por Gouveia et al. (2011).

No que diz respeito, a amostra de mães, estes priorizaram em maior medida os valores da subfunção *Existência* ($M = 6,21$; $DP = 0,56$) e em menor intensidade a *Experimentação* ($M = 4,71$; $DP = 0,93$). Os resultados referentes a estes dados podem ser observados na figura 13, a linha rosa representa os escores médios das mães deste estudo em cada uma das subfunções.

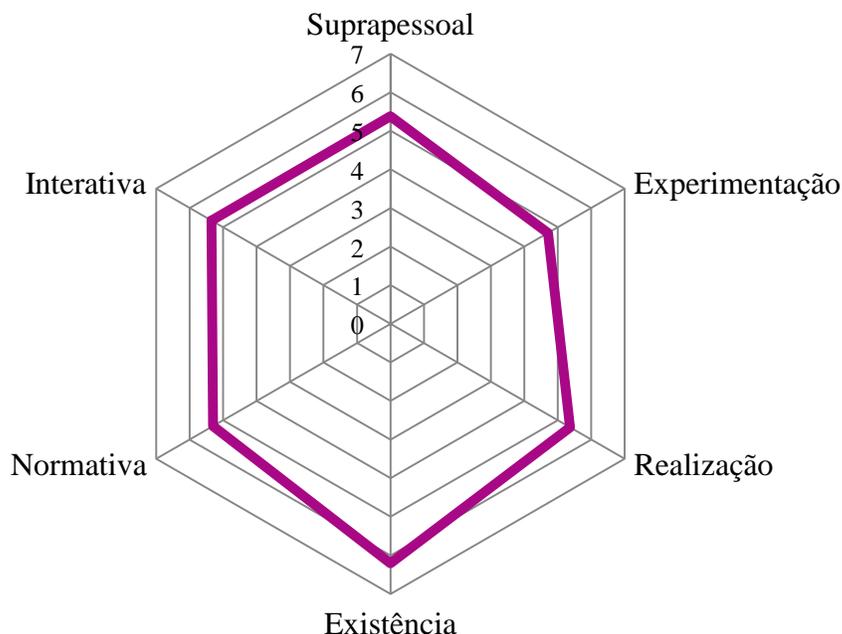


Figura 13 Prioridades Valorativas das Mães

Nesta mesma oportunidade, também foram avaliados os valores que as mães desejariam que fossem endossados pelos seus filhos. Estas, por sua vez, desejaram em maior intensidade nos seus filhos, os valores da subfunção *Existência* ($M = 6,31$; $DP = 0,57$) e menor intensidade, os valores da subfunção *Experimentação* ($M = 4,85$; $DP = 0,95$). Estes resultados podem ser observados na Figura 14, onde a linha verde representa os escores médios dos valores desejados pelas mães em seus filhos.

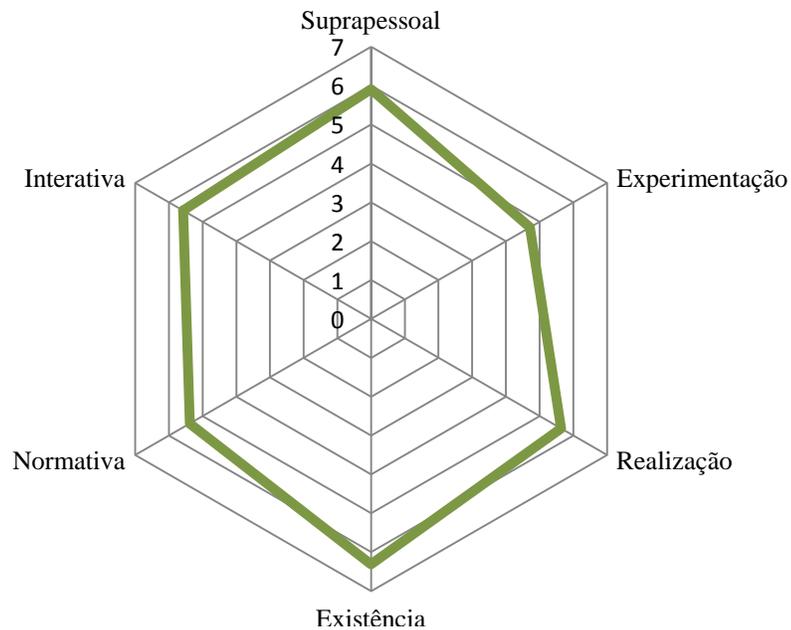


Figura 14 Valores Desejados Pelas Mães Nos Seus Filhos

Por fim, assim como na amostra de pais, os resultados encontrados acerca das prioridades valorativas das mães indicam a existência de um padrão de convergência entre os valores endossados pelas mães, assim como aqueles desejados para seus filhos. Acrescenta-se ainda a existência de um padrão de congruência entre pais e mães, em relação a subfunção *Existência*, indicada como a mais priorizada e mais desejada e a subfunção *Experimentação*, a menos priorizada e menos desejada nos filhos.

Após devotar a atenção deste estudo a conhecer o perfil valorativo dos pais e mães desta amostra, bem como os valores por eles desejados em seus filhos, concentra-se então, nas análises estatísticas referentes a testagem das hipóteses previamente elaboradas para este estudo.

Hipótese 1. A pontuação total dos pais nos valores sociais se correlacionarão positivamente com a pontuação dos valores sociais desejados para os filhos.

Inicialmente, analisou-se a relação entre os valores sociais dos pais (pais e mães) e os valores sociais desejados nos filhos. Para tal, procedeu-se uma análise de correlação de

Pearson (r) entre as pontuações totais dos valores sociais dos pais e da pontuação total dos valores sociais desejados para filhos. Definiu-se o teste como sendo bi-caudal, uma vez não existe um direcionamento consistente do coeficiente de correlação. Os resultados a respeito podem ser observados na Tabela 18 a seguir.

Tabela 18 *Correlação entre os Valores Sociais e os Valores Sociais desejados para os Filhos*

Valores Sociais dos Pais	Valores Sociais Desejados nos Filhos	
	Interativa	Normativa
Interativa	0,58**	0,27**
Normativa	0,29**	0,66**

Notas: ** $p < 0,01$ (bi-caudal).

De acordo o resultado apresentado, observa-se a subfunção Interativa se correlacionou positivamente com as subfunções desejadas pelos pais, *Interativa* ($r = 0,58$; $p < 0,01$) e *Normativa* ($r = 0,27$; $p < 0,01$). Por sua vez, a subfunção Normativa se correlacionou com as subfunções desejadas pelos pais, *Interativa* ($r = 0,29$; $p < 0,01$) e *Normativa* ($r = 0,66$; $p < 0,01$). Em resumo, conclui-se que os valores sociais dos pais (subfunções *Interativa* e *Normativa*) encontram-se associados positivamente com os valores sociais desejados para os filhos, corroborando assim, a *hipótese 1*, passando-se então, a testagem da hipótese 2.

Hipótese 2. A pontuação total dos pais nos valores pessoais se correlacionarão positivamente com as atitudes positivas frente a potenciais alvos de *bullying*. Assim como na hipótese anterior, buscou-se por meio de uma análise de correlação de Pearson (r) entre as pontuações totais dos valores pessoais dos pais e a pontuação total das atitudes positiva frente a potenciais alvos de *bullying*, conhecer a relação entre tais variáveis. Definiu-se o teste como sendo bi-caudal, uma vez não existe um direcionamento consistente do

coeficiente de correlação. Os resultados a respeito podem ser observados na Tabela 19, a seguir.

Tabela 19 *Correlação entre os Valores Pessoais e as Atitudes Frente a Potenciais Alvos de Bullying.*

Valores Pessoais dos Pais	Atitudes Frente a Potenciais Alvos de <i>Bullying</i>	
	Realização	0,20**
Experimentação	0,17**	

Notas: ** $p < 0,01$ (bi-caudal).

Como pode ser observado na tabela acima, as atitudes positivas frente a potenciais alvos de *bullying* se correlacionou positivamente com as subfunções *Realização* ($r = 0,20$; $p < 0,01$) e *Experimentação* ($r = 0,17$; $p < 0,01$). Em resumo, pode-se concluir que os valores pessoais dos pais (subfunções *Realização* e *Experimentação*) encontram-se associados positivamente com as Atitudes Positivas Frente a Potenciais Alvos de *Bullying*, corroborando assim, a *hipótese 2*, e finalmente leva-se a cabo a testagem da última hipótese deste estudo.

Hipótese 03. A pontuação total dos pais nos valores sociais se correlacionarão negativamente com as atitudes positivas frente a potenciais alvos de *bullying*.

Seguindo o mesmo procedimento das testagens de hipóteses anteriores, buscou-se por meio de uma análise de correlação de Pearson (r) entre as pontuações totais dos valores sociais dos pais e a pontuação total das atitudes positivas frente a potenciais alvos de *bullying*, conhecer a relação entre tais variáveis. Definiu-se o teste como sendo uni-caudal, uma vez que existe um direcionamento consistente do coeficiente de correlação. Os resultados a respeito podem ser observados na Tabela 20 a seguir.

Tabela 20 *Correlação entre os Valores Sociais e as Atitudes Frente a Potenciais Alvos de Bullying*

Valores Pessoais dos Pais	Atitudes Frente a Potenciais Alvos de <i>Bullying</i>	
	Interativa	- 0,15**
Normativa	- 0,18**	

Notas: ** $p < 0,01$ (uni-caudal).

Os resultados desta análise apontam que as atitudes positivas frente a potenciais alvos de *bullying* se correlacionaram negativamente com as subfunções:

Interativa ($r = - 0,15$; $p < 0,01$) e *Normativa* ($r = - 0,18$; $p < 0,01$). Em resumo, conclui-se que os valores sociais dos pais (subfunções *Interativa* e *Normativa*) encontram-se associados negativamente com as atitudes positivas frente a potenciais alvos de *bullying*, corroborando assim, a *hipótese 3* deste estudo.

Após terem sido testadas e comprovadas as hipóteses deste estudo, buscou-se ainda, conhecer como pais e mães, diferenciam-se em relação as atitudes positivas frente a potenciais alvos de *bullying*. Por meio de um teste *t* de Student para amostras independentes, chegou-se ao seguinte resultado, apresentado na Tabela 21 a seguir:

Tabela 21 *Comparando Atitudes Positivas Frente a Potenciais Alvos de Bullying entre Pais e Mães*

	Pai		Mãe		<i>t</i>	Contraste	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		<i>g.l</i>	<i>p</i>
Atitudes Positivas Frente a Potenciais Alvos de <i>Bullying</i>	2,55	0,48	2,44	0,50	2, 23	397	0,05*

Nota: * = $p < 0,05$.

De acordo o resultado apresentado acima, observa-se que entre os participantes, em geral, os pais apresentam maiores escores em atitudes positivas frente a potenciais alvos de *bullying* ($M = 2,55$) do que as mães ($M=2,44$), sendo esta diferença estatisticamente significativa.

Finalizada esta etapa, decidi buscar evidências mais concretas a estes achados, tendo em vista que os coeficientes de correlação tendem a apresentar significância com uma amostra ampla, e por não se identificar estudos prévios que permitam uma elaboração teórica a respeito, decidiu-se realizar uma regressão linear múltipla por etapas (*stepwise*) (Milfont, Gouveia., & Costa, 2006), procurando evitar o efeito de multicolinearidade, com o objetivo de definir os melhores preditores das atitudes positivas frente a potenciais alvos de bullying. Concretamente, as variáveis antecedentes foram selecionadas para entrar na análise de regressão com base em critério estritamente empírico: significância do coeficiente de correlações. Os resultados desta análise são apresentados na Tabela a seguir.

Tabela 22 *Preditores de atitudes positivas frente a potenciais alvos de Bullying.*

		Preditores	B	Beta	t
Atitudes Positivas Frente a Potenciais Alvos de Bullying		Realização	0,09	0,16	3,29***
		Suprapessoal	- 0,12	- 0,18	- 3,36***
		Experimentação	- 0,12	0,22	4,13***
		Interativa	- 0,10	0,16	- 2,91**

No caso das atitudes positivas frente a potenciais alvos de *bullying*, de acordo com a tabela acima, funcionaram como melhores preditores, as *subfunções Realização* ($\beta = 0,16$, $p < 0,001$), *Suprapessoal* ($\beta = - 0,18$, $p < 0,001$), *Experimentação* ($\beta = 0,22$, $p < 0,001$) e *Interativa* ($\beta = 0,16$, $p < 0,01$) os quais fizeram parte da equação de regressão, explicando 11,6% da variância total (R^2 ajustado). Neste caso, o modelo foi estatisticamente significativo [F (397) = 14,06, $p < 0,001$].

6.3. Discussão

No estudo em tela procurou-se compreender quais valores guiam as atitudes dos pais diante de comportamentos de *bullying*. Leva-se em conta que os filhos ao frequentar outros grupos sociais, como exemplo, a escola pode vir a ser alvo dessa forma de violência, ou mesmo se constituir o próprio *bullie*. Considera-se também, que esse comportamento pode ter origem na convivência familiar, no processo de socialização e estilos parentais exercidos, por meio dos quais são desenvolvidos e firmados os valores que se constituem orientadores das atitudes e comportamentos dos indivíduos (Gouveia, 2008). Neste caso, dos filhos, sendo assim, conforme os resultados apresentados pode-se delinear um entendimento acerca dos correlatos valorativos das atitudes positivas dos pais frente a potenciais alvos de *Bullying*.

Antes, porém, de adentrar os resultados dos pais referentes à temática *bullying*, procurou-se conhecer suas prioridades valorativas, tanto dos pais quanto das mães envolvidos neste estudo, da mesma forma, os valores desejados pelos pais e mães nos seus filhos. Para esse feito, foram realizadas análises estatísticas descritivas (média e desvio padrão) das seis subfunções valorativas propostas por (Gouveia et al., 2011).

Os resultados indicaram que os pais deram prioridade maior para os valores pertencentes à subfunção *Existência*, apresentando índice estatístico de ($M = 6,24$; $DP = 0,51$) legando menor intensidade prioritativa para *Experimentação* ($M = 5,01$; $DP = 0,84$). Seguindo com a verificação, o quadro dos valores desejados pelos pais, aos filhos, assemelha-se com os seus, concedendo destaque aos valores de *Existência* e com menor realce aos de *Experimentação*. O cômputo total da pontuação dos pais nos valores sociais se correlaciona positivamente com a pontuação dos valores sociais desejados para os filhos. Conforme Almeida (2009) os pais tendem a expressar aos filhos, seus valores, ideais,

princípios éticos, crenças e condutas que consideram importantes e que esperam que os filhos adquiram ou mantenham na relação deles no futuro. O que faz alguns jovens optar por escolher aquelas alternativas valorizadas pelos genitores, mesmo sacrificando ou adiando seus propósitos (Barreto., & Aiello -Vaisberg, 2007).

Concernente ao perfil valorativo das mães verificou-se pelos resultados que elas outorgaram maior preferência aos valores da subfunção *Existência*, exibindo ($M = 6,21$; $DP = 0,56$) e com inensidade menor os valores da subfunção *Experimentação* indicados pelos ($M = 4,71$; $DP = 0,93$). Relativo aos valores, as mães gostariam de ver garantidos nos filhos com veemência os valores pertencentes à subfunção *Existência* ($M = 6,31$; $DP = 0,57$), e em menor grau a subfunção *Experimentação* e seus valores com ($M = 4,85$; $DP = 0,95$). Estes resultados habilitam afirmar a existência de uma convergência entre os valores das mães e aqueles aspirados para os filhos.

Ampliando o entendimento, observa-se que os achados apresentam um padrão de congruência entre pais e mães, referente a subfunção *Existência*, mais priorizada por eles, e desejada para os filhos. Esta configuração encontra justificativa na teoria funcionalista dos valores, que identifica a subfunção existência como sendo a espinha dorsal, que organiza os valores nas suas funcionalidades se situando entre a orientação social e pessoal, representando os valores materialistas que tendem a guiar as pessoas a pensar nas condições de sobrevivência biológicas, priorizando a própria vida e os requisitos que possam garanti-las. Cabe refletir ainda que a subfunção existência representa três marcadores valorativos correspondendo a saúde, sobrevivência e estabilidade pessoal, embora os três constituam a subfunção, estes marcadores podem receber pontuações diferenciadas caracterizando sua prioridade em relação a outra. Os valores desta subfunção

são valorizados em especial, por indivíduos oriundos de contextos com necessidades financeiras (Gouveia, 2008).

Após exposição do perfil dos pais, passou-se ao entendimento da *Hipótese 1* deste estudo que insinua que a pontuação total dos pais se correlacionará positivamente com a pontuação dos valores sociais desejados para os filhos. Os resultados encontrados permitem confirmar essa proposição e mostram que os valores sociais dos pais representados pelas subfunções Interativa e Normativa, associaram-se positivamente com os valores que aspiram para os filhos. As pessoas guiadas por estes valores apreciam as relações interpessoais, a integração e aceitação em grupos sociais onde esperam ser amadas e ter amizade verdadeira ou, que intencionam viver em harmonia com apoio social e com honestidade. Já os valores normativos concede enfatizar a estabilidade social, respeitando as normas e padrões culturais cultivados durante anos, priorizando a tradição e religiosidade (Gouveia, 2003; 2008).

A *Hipótese 2*, propõe que a pontuação total dos pais nos valores pessoais se correlacionará positivamente com as atitudes positivas frente a Potenciais Alvos de *Bullying*. A conferência dos resultados evidenciaram as correlações afirmativas das atitudes positivas frente a Potenciais Alvos de *bullying*, com as subfunções Realização e Experimentação, confirmando a hipótese. Os valores humanos são construtos teóricos que tem conseguido explicar problemas de condutas sociais, sobretudo, porque a partir das escolhas e atitudes do ser humano, da orientação, este construto tem autoridade para explicar os comportamentos dos indivíduos (Rokeach, 1973; 1979).

Atinente a *Hipótese 3*, sugere que a pontuação total dos pais nos valores sociais se correlacionará negativamente com as atitudes positivas frente a potenciais alvos de *bullying*. Os resultados apresentaram índices estatísticos significativos de forma a

confirmar essa afirmação. Certifica-se nos estudos de Bosworth et al. (1999) não existir diferenças significativas entre as famílias de praticadores de *bullying* na comparação com às famílias das vítimas. A compreensão por meio dos valores pode enredar a concepção que Kluckhohn (1951, 1968) tem acerca do ser humano. Conforme este autor, o homem precisa ser e levar uma vida moral, porque a única condição que ele tem é ser social. Esta dimensão do ser humano, no entanto, só será entendida ao respeitá-lo como um todo auto-atualizado, que orienta sua vida voltada para as relações com os outros e não somente para si, ganhando maturidade a partir do reconhecimento dos próprios valores e daqueles que guiam as outras pessoas, levando-o a apresentar coerência com sua própria atualização e experiência pessoal, quando satisfeito físico e psicologicamente, evitando assim, crise nos valores (Mosquera, 1975).

Concernente às comparações entre pais e mães acerca das atitudes positivas frente a potenciais alvos de *bullying*, averiguou-se que os resultados dos pais foram mais expressivos conferindo maiores escores que os das mães. Tentando maior esclarecimento dos dados, procurou-se examinar quais os Melhores Preditores das Atitudes positivas frente a Potenciais Alvos de *Bullying*, utilizando para tanto, a Regressão linear múltipla por etapas (stepwise) (Milton, Gouveia., & Costa, 2006) procurando evitar o efeito de multicolinearidade, as variáveis foram previamente selecionadas baseando-se em critérios de significância dos coeficientes de correlações. Os índices estatísticos indicaram as subfunções: Realização (B = 0,09, Beta = 0,16, t 3,29). Suprapessoal (B = -0,12, Beta -0,18, t -3,36). Experimentação (B = -0,12, B = 0,22, t 4,13) e Interativa (B = -0,1, Beta 0,16, t -2,91). Compuseram parte da equação de regressão explicando 11,6% da variância total (R^2 ajustado) constituindo-se um modelo estatisticamente significativo.

Este modelo evidencia o referenciado na teoria no que diz respeito à congruência das subfunções, que estabelece o grau de correlação que pode sobrevir entre elas, no caso, Realização e Suprapessoal estão em lados opostos, mas não manifestam incompatibilidade, mesmo pertencendo a motivadores diferentes. Experimentação e Interativa apresentam o mesmo grau de congruência que o par anterior, conforme a teoria o grau de congruência pode facultar expressar o padrão de relação mútua das subfunções com variáveis extrínsecas. Ampliando o entendimento, este par de valores está posicionado em ponto intercalado, obedecendo ao mesmo motivador, o que indica a possibilidade de alcançar os objetivos pessoais mesmo utilizando de princípios convencionais (Gouveia, 2008).

Seguindo com as análises, outro aspecto verificado refere-se ao conhecimento dos pais sobre o *bullying*. As respostas angariadas mostraram que (11,7%) dos pais ainda não tinham informações sobre esse comportamento (88,3%) sabiam do que se tratava (61,3%) afirmaram que o filho não sofreu *bullying* e (38,7%) apresentaram respostas confirmadoras acerca do filho já ter sido vitimado por esse ato. Estes resultados mostram a discrepância entre as informações dos pais, em comparação com aquelas emitidas pelos filhos, evidenciando a falta de acompanhamento por parte destes à vida social dos filhos, o que pode deixá-los vulneráveis à prática de *bullying*.

7. Discussão Geral e Conclusões

A temática *bullying* tem sido discutida e bastante pesquisada nos últimos tempos, no entanto, são poucos os estudos que fazem sua vinculação à valores humanos. Isto suscitou a realização desta pesquisa com objetivo de levantar informações acerca da correlação dos valores humanos de pais e de filhos estudantes, verificando a capacidade destes, em explicar os comportamentos de *bullying*. Sua concretização no primeiro momento demandou testar as evidências e validade das ferramentas: *Escala de Atitudes Frente a Potenciais Alvos de Bullying*, ela avalia a percepção dos sujeitos frente a pessoas propensas a serem vítimas de *bullying*. *Escala Califórnia de Vitimização do Bullying*, avalia com que frequência a pessoa sofre uma série de comportamentos considerados como *bullying* e se tais comportamentos intencionais o magoaram. *Questionário de Percepção dos Pais*, este avalia a percepção que o filho tem do pai e da mãe, nas dimensões de afetividade e autoridade, caracterizando os estilos parentais, e *Questionário de Valores Básicos*, que avalia o grau de importância que os valores humanos têm na vida do indivíduo. Conforme objetivo traçado procurou-se por meio destas variáveis, levantar evidências que expliquem a interdependência dos valores de pais e de filhos frente a comportamentos de *bullying*.

O desenvolvimento se deu em três estudos cujos resultados previamente expostos levam a considerar que os objetivos foram contemplados. Nesta ocasião intenta-se discorrer algumas considerações finais sobre os resultados encontrados e as possíveis limitações oferecidas pelos estudos, assim como a utilidade desta tese. Empenha-se também em oferecer norteamentos futuros que facilitem a ampliação do conhecimento acerca do modelo de *Bullying*, Estilos Parentais e Valores Humanos.

7.1. Contribuições Principais

Como já afirmado, são três os estudos que constituem a parte empírica desta tese, sendo que o primeiro serviu para avaliar as propriedades psicométricas das medidas que foram utilizadas nos estudos dois e três. As ferramentas em questão: *Questionário de Valores Básicos (QVB)* Gouveia (1998; 2003; 2008), foi submetido a variados testes apresentando: Manova, médias estatisticamente significativas, na testagem da hipótese de estrutura dos valores demonstrou que as seis subfunções valorativas foram identificadas e que estas se organizaram em conformidade com o esperado, e, na verificação da hipótese de conteúdo, utilizando-se da análise fatorial confirmatória, consentiu comprovar o ajustamento de sua estrutura fatorial; pois indicou que o modelo de seis fatores exibiu índices aceitáveis do modelo de dados.

Questionário de Percepção dos Pais (QPP) Pasquali e Araújo (1986). Observou-se o ajustamento dos dados por meio da análise fatorial exploratória, permitindo organizar uma matriz de correlação. *Escala Califórnia de Vitimização do Bullying (ECVB)* Felix, Sharkey, Green, Furlong e Tanigawa (2011) e *Escala de atitudes Frente a Potenciais Alvos de Bullying, (EAFPAB)*, Soares (2013), submetidas ao Teste *t de Student*, apresentaram ajustes psicométricos consistentes para uso em pesquisa.

Os resultados disponibilizados possibilitaram a verificação dos correlatos entre os construtos valores humanos, *bullying* e percepção parental, nos estilos: *Autoritário e Autoritativo*, na dimensão afetividade, propondo um modelo teórico para as condutas agressivas no contexto escolar, constituindo relevante colaboração para estudiosos que se interessam em pesquisar o *bullying* atrelado a estilos parentais e valores humanos.

Cabe informar que foram encontradas diversas pesquisas, contempladas na fundamentação desta tese, que atribuem as atitudes caracterizadoras do *bullying* às

variáveis: familiar, escolar, social, econômica e cultural. Quanto a integração da variável valores, no contexto brasileiro, localizou-se no estudo de Soares (2013), sua relação com estilos parentais e *bullying* com alunos do ensino fundamental. Isto indica a necessidade de outros estudos envolvendo tais variáveis a fim de avaliar as reincidências dos resultados.

Mediante o exposto, é pertinente apresentar a respeito um modelo explicativo acerca dos achados, visto que o quadro formado auxilia compreender a percepção que os filhos têm dos pais, quais valores sobressaem como possíveis influenciadores dos seus comportamentos, considerando as variáveis em questão (valores humanos, estilos parentais e *bullying*).

A exposição do *Estudo 2*, inicia-se com os percentuais de *bullying* detectados na amostra utilizada. 180 estudantes do ensino médio, do sexo masculino e feminino, quando solicitadas informações sobre o *bullying* (40, 6%) admitiram terem sido vítimas de *bullying* (61, 7%), ter amigos que sofreram (75, 6%) conhece alguém que já foi vítima por esse tipo de comportamento, no caso dos meninos constituindo-se por agressão, apelidos, ameaças, roubos e comentários sexuais, já as garotas, por rumores espalhados, e, ignoradas por outras meninas. Esta forma de agir já tinha sido constatada em estudos anteriores (Lopes Neto, 2005). Caracterizando o *bullying* direto para os meninos e indireto para as meninas. Em relação aos percentuais de vítimas declaradas e aquelas reconhecidas por colegas, estes vão em direção a outros estudos internacionais e nacionais, como exemplo, (Cross et al., 2009; Abramovay, 2002; Araújo, et al., 2009; Malta, 2009; Lima, 2012; Fischer, 2010).

O exposto sugere providências no sentido do reconhecimento do *bullying*, como algo nocivo infiltrado nas inter-relações, especialmente no ambiente escolar podendo trazer sérias consequências para suas vítimas. No estudo de Rasanen (2000) verificou-se que

estudantes inseridos em comportamentos de *bullying*, no início da adolescência, começam a apresentar manifestações psiquiátricas aos 15 anos, alegando que esse envolvimento pode ter poder cumulativo dando margem a manifestações futuras de sintomas psiquiátricos, entre os quais a depressão. Outro aspecto a levar em conta, diz respeito à frequência da vitimação, quanto mais frequente, maior a chance de o garoto ou garota apresentar algum sintoma de saúde.

Em relação às atitudes dos filhos, considerando as variáveis; valores humanos, estilos parentais e *bullying*, na concepção dos filhos as mães foram destacadas como mais autoritárias que os pais. Porém, os valores pessoais das mães se relacionaram positivamente com os valores dos filhos. Há vertentes diferenciadas que explicam essa forma de agir. Na família, verifica-se que as mães percebem mais claramente, e com mais frequência que os pais, quando os filhos se desviam das normas de comportamentos, mesmo aqueles menos severos, reiterando a responsividade maior nas mães em comparação aos pais (Harrison & Magill-Evans, 2004).

Por outro lado, um estudo detectou a sequenciação do estilo parental autoritário da avó, nas mães, em uma correlação positiva, indicando que as filhas educadas por mães autoritárias costumam dar seguimento a esse estilo parental com seus filhos. Certificou-se ainda que os filhos que convivem com mães com perfil autoritário, em geral, costumam apresentar comportamento de exteriorização envolvendo agressividade verbal ou física, quebram e arrasam os objetos e fazem uso de mentira. Podem mostrar ainda outro contorno que constitui em se retraírem socialmente, apresentando quadros de ansiedade e depressão (Oliveira et al., 2002).

Os resultados desta tese são endossados por achados anteriores, quais mostram que os comportamentos de *bullying* podem estar implicados com o estilo parental autoritário,

mediado pelos valores sociais dos filhos, estudantes. A adoção deste estilo educativo, juntamente com uma manifestação insignificante de afetividade pode contribuir para desencadear comportamentos hostis nos jovens, tendo como resultado o *bullying*. Esta configuração permite refletir acerca de programas que incentivem pais a repensar os estilos educativos adotados, procurando reforçar os valores pessoais nos filhos, isto porque na mediação destes com o *bullying*, não foi possível estabelecer correlação positiva, podendo então se valer dos valores pessoais que são designados pela teoria como positivos, e traçar estratégias de prevenção ao *bullying*.

No *Estudo 3* realizou-se a mediação dos valores dos pais em relação aos filhos. O que evidenciaram resultados importantes, estes dão margem a traçar estratégias de prevenção ao *bullying*. Os dados censitários dos pais e dos filhos trouxeram informações relevantes acerca do alcance das informações que eles detêm sobre esse comportamento. Considera-se que os achados possam vir a contribuir no direcionamento de pesquisas futuras, constituindo-se como ponto de apoio na construção de modelos mais integrativos. Destaca-se que as informações contidas nesta tese evidenciando as variáveis preditoras e mediadoras do comportamento de *bullying* no espaço escolar se constituem relevantes, principalmente ao considerar o crescente índice de comportamento de violência, e, em particular, o *bullying* no contexto das escolas brasileiras e mundial com dados alarmantes.

Conta-se ainda com a falta de conhecimento consistente sobre as causas que desatam comportamentos de *bullying*, mas já se reconhecem suas consequências (Silva 2010). Sendo assim, o modelo disponibilizado neste estudo poderá trazer contribuições para o entendimento e prevenção do *bullying*, vez que nele foram estabelecidos a relação destes construtos aos valores humanos.

A aplicação deste modelo mediando projetos de prevenção e combate aos comportamentos socialmente desajustados suscita que seja possível pensar uma escola, onde os valores humanos sejam reconhecidos e reforçados, promovendo o bem estar e respeito entre estudantes, corpo docente e gestores, ficando dos comportamentos violentos ou de humilhação vagas lembranças.

7.2. Limitações dos Estudos

Ao longo das leituras, análises e discussões, reconhece-se a pertinência do tema e as contribuições trazidas pelas evidências empíricas desta tese, no entanto, há de se admitir que da mesma forma que outras pesquisas, os estudos expostos previamente apresentam potenciais limitações. As suposições podem ter início, por exemplo, considerando que as amostras são aleatórias e não probabilísticas, envolvendo apenas parte de uma população não cingindo as diferenças que poderiam ser encontradas em outras regiões.

Os participantes, por sua vez, são alunos do ensino médio com idade entre 13 a 20 anos, pais e/ou responsáveis que pertencem a diferentes níveis de escolaridades (ensinos fundamental, médio e superior) e com idades entre (25 a 70 anos), o que pode influenciar na consistência das informações, principalmente ao considerar que a temática é *bullying*, pois pode apresentar divergência de entendimento entre jovens e adultos, em razão de as pessoas, em especial, os jovens considerarem tais comportamentos como brincadeira de criança, características de adolescentes ou mesmo manifestações de amizade entre amigos (Middelton-Moz e Zawadski, 2007).

Outro ponto a considerar refere-se ao que é notificado na literatura, pode acontecer de indivíduos vítimas de *bullying* abandonarem a escola (Pereira, 2002) dificultando angariar estas informações. Outro aspecto diz respeito aos estilos parentais praticados pelos pais e os valores cultivados na família. Reconhece-se a abrangência do tema e a fragilidade de algumas

informações, no entanto, isso não invalida os achados que estão firmados com aqueles da literatura.

Apesar de ainda não ser possível estabelecer completamente a origem do comportamento de *bullying*, as correlações evidenciaram a participação dos estilos parentais como um dos seus preditores. Por outro lado, apesar de não haver acordo entre os pesquisadores (Olweus 1993; Fernandez 1998) acerca da correlação do *bullying* com a classe social dos indivíduos, Formiga (2002), salienta que é preciso levar em conta a variável nível sócio-econômico dos jovens, no contexto brasileiro, principalmente daqueles que estão em contextos adversos convivendo com elevadas taxas de delinquência, morando em favelas e, subúrbios.

7.3. Conclusões e Norteamentos Futuros

O assunto *bullying* tratado nesta tese, já vem sendo pesquisado desde algum tempo, o que mostra que este não é um trabalho pioneiro ou inédito, no entanto, o que a faz diferenciada e legalizada se inicia com um marco teórico consistente sobre valores humanos (Gouveia, 2003, 2008). O que difere de outros estudos que tem considerado os valores de maneira parcial, não pautando em nenhuma teoria sobre valores.

Outro aspecto a considerar se refere ao tipo de amostra utilizada, pais e filhos estudantes, vez que as pesquisas realizadas acerca do tema, em sua maioria, foram desenvolvidas apenas com discentes, a exemplo de (Almeida, Correia, Esteves, Gomes, Garcia., & Marinho, 2008) e (Pereira, 2008). Nesta tese se procurou contar com a percepção dos pais sobre o assunto *bullying*, efetuando as correspondências com estilos parentais e valores humanos, o que assemelha ser uma iniciativa inovadora, vez que estas variáveis entremeadas podem trazer compreensão para a forma de agir do ser humano.

Como já confirmado por pesquisas anteriores, o índice de *bullying* tem crescido no interior das escolas. Neste caso, 40, 6% dos alunos de três escolas públicas da cidade de Cáceres, admitiram terem sido vítimas. Verificou-se que esse comportamento implica a associação de diversos elementos, principalmente, algumas variáveis familiares nos seus estilos parentais, nas dimensões afetiva e autoritária, como também, os valores sociais dos filhos.

Considerando esta correlação foi possível traçar um quadro acerca dos valores que sobressaíram nos filhos, nos pais, e aqueles dos pais desejados nos filhos, podendo a partir daí pensar uma pesquisa que vincule pais, filhos e amigos a fim de comparar a influência que tem os valores recebidos dos pais com aqueles observados nos amigos, vez que os valores sociais dos filhos, na subfunção normativa, correlacionaram negativamente com o *bullying*. Apesar da dimensão afetividade de mães e pais ter se correlacionado negativamente com os valores de orientação pessoal dos filhos, a afetividade das mães mesmo que parcialmente, encontrou mediação com atitudes positivas frente a potenciais alvos de *bullying*, direcionando o entendimento de que esta pode ser uma porta a ser utilizada como preventivo deste comportamento.

Considera-se ainda que a partir da percepção que os filhos demonstraram ter dos pais e das mães nas dimensões valorativas e parentais, provavelmente será possível identificar aquele que mais contribui para o envolvimento ou para afastá-los de comportamentos conflituosos e de *bullying*.

Chama atenção, os resultados referentes aos valores e prioridades valorativas dos pais em relação a si mesmo e a seus filhos e aquelas pensadas pelos filhos e as semelhanças percebidas. Isto indica que as prioridades valorativas oferecem um componente essencial para compreender de que maneira pais e filhos se identificam. O que estabelece a

vinculação dos valores com os estilos parentais suscitando novos estudos acerca destes achados.

Já é notificada a existência de iniciativas pontuais em escolas, com projetos de combate ao *bullying*, focalizando a conscientização por meio de palestras e atividades socializadoras de recreações e músicas. Estes, no entanto, perdem força e se extinguem. Os estudos revisitados fazem alusão aos malefícios provocados pelo *bullying* e têm causado a preocupação de professores e pesquisadores. Conta-se com os resultados aqui registrados que indicaram percentual preocupante de estudantes vitimados pelo *bullying*, levando a sugerir a elaboração e aplicação mais intensificada de projetos, visando a prevenção aos comportamentos caracterizadores do *bullying*, vinculando aos estilos parentais e valores humanos, vez que neste sentido, não foram localizados no contexto brasileiro iniciativas desta natureza, envolvendo tais variáveis.

Ressalta-se que as ações preventivas devem em primeiro lugar, oferecer aos pais e comunidade escolar informações acerca das características do *bullying*, mapeadas até o momento, e suas consequências, possibilitando aos familiares e professores reconhecer quando um aluno está sendo vitimado por colegas. Estabelecer com os pais uma parceria de fortalecimento da parentalidade e dos valores familiares. A realização destas iniciativas demandam investimentos em treinamento de pessoal para formulação execução de programas de combate ao *bullying* de forma continuada, contando com o apoio de pais, alunos e profissionais atuantes nas escolas.

Quanto a tese, apresenta-se aqui um modelo teórico que pode vir a contribuir para, a partir dele, se elaborar planos de prevenção e combate ao *bullying*, isso não significa dizer que esta seja autossuficiente para dar conta do fenômeno. Porém está teoricamente bem fundamentada e com resultados consistentes.

8. Referências

- Abramovay, M., & Rua, M. G. (2003). *Violências nas escolas: Versão resumida*. Brasília, DF:UNESCO.
- Alarcão, M. (2006). *(Des)equilíbrios familiares* (3ª ed). Portugal: Quarteto.
- Alencar, H. M., & La Taille, Y. (2007). Humilhação: O desrespeito no rebaixamento moral. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 59, 2, 217-231.
- Amâncio, L. (2010). Identidade social e relações intergrupais. In Vala, J., & Monteiro, M. B. (Coords.) *Psicologia social* (7.ª ed). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Amazonas, M. C. L., Damasceno, P. R., Terto, L. M., & Silva, R. R. (2003). Arranjos familiares de crianças de camadas populares. *Psicologia em Estudo*, 8, 201-208.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Ando, M., Asakura, T., & Simons-Morton, B. (2005). Psychosocial influences on physical, verbal, and indirect bullying among Japanese early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 25, 268 - 297.
- Andrade, M.W.C.L., Camino, C., & Dias, M.G.B.B, (2008). O desenvolvimento de valores humanos dos cinco aos 14 anos de idade: Um estudo exploratório. *Revista Interamericana de Psicologia*, 42, 19-27.
- Antunes, D. C., & Zuin, A. A. S. (2008). Do bullying ao preconceito: Os desafios da barbárie à educação. *Revista Psicologia e Sociedade*, 20, 33-42.
- Araújo, L. S., Coutinho, M. P. L., Miranda, R. S., & Saraiva, E. R. A. (2012). Universo consensual de adolescentes acerca da violência escolar. *Psico-USF*, 17, 2, 243-251.
<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v17n2/>
- Aristóteles. (1997). *Política*. (Tradução de Maria da Gama Kury). 3ª. ed. Brasília, DF. Editora UNB.

- Assis, S. G., Avanci, J. Q., Santos, N. C. , Malaquias, J. V., & Oliveira, R.V.C. (2004).
Violência e representação social na adolescência no Brasil. *Revista Panamericana de Salud Publica, 16*, 43-51.
- Avilés, J. M. (2009). *Cyberbullying: Diferencias entre el alumnado de secundaria. Boletín de Psicología, 96*, 79-96.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (1999). Types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence, 22*, 423-426.
- Baldwin, A. L. (1949). The effect of home environment on nursery school behavior. *Child Development, 20*, 49-62.
- Ballone, G. J. (2005). Maldade da infância e adolescência: Bullying. *PsiquWeb*. Retirado em 12 abril 2012. <http://www.psiqweb.med.br/site/?area=No/LerNoticia&idNoticia=126>.
- Bandura, A. (1993). Perceived self efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*, 2, 117-148.
- Bardi, A., & Schwartz, S. H. (2001). Values and behavior: Strength and structure of relations. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*, 1207-1220.
- Batsche, G. (1997). Bullying: Development and implications. In G.G. Bear, K.M. Minke., & A. Thomas (Eds.), *Children's needs: Psychological Perspectives-II* (pp. 123-147). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development, 37*, 887-907.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence, 11*, 56-95.
- Berger, P. , & Luckmann, T. (2003). *A construção social da realidade*. (Tradução Floriano de Souza Fernandes). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Berger, P., & Luckmann, T. (2006). *La construction sociale de la réalité*. Paris: Armand Colin.
- Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control: Vol. II, Applied studies towards a sociology of language*. London: Routledge, & Kegan Paul.
- Biblarz, T.J., & Stacey, J. (2010). How does the gender of parents matter? *Journal of Marriage and Family*, 72, 3-22.
- Bilsky, W., & Jehn, K. A. (2008). Cultura organizacional e valores individuais: Evidências de uma estrutura comum. In M. L. M, Teixeira (Org.), *Valores humanos e gestão: Novas perspectivas* (pp 225-269). São Paulo: Senac.
- Bilsky, W. (2009). Estrutura de valores: Sua estabilidade para além de instrumentos, teorias, idade e culturas. *RAM – Revista de Administração Mackenzie*, 10, 3, 12-33.
- Blandon, A.Y., & Volling, B.L. (2008). Parental gentle guidance and children's compliance within the family: A replication study. *Journal of Family Psychology*, 22, 355-366.
- Bolliet, D., & Schmitt, J. P. (2002). *La socialisation*. Paris: Bréal.
- Borg, M.G. (1998). The emotional reactions of school bullies and their victims. *Educational Psychology*, 18, 433-443.
- Bosworth, K., Espelage, D., & Simon, T. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19, 341-362.
- Boulton, M. J., Bucci, E., & Hawker, D. D. (1999). Swedish and English secondary school pupils' attitudes toward, and conceptions of bullying: Concurrent links with bully/victim involvement. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, 277-284.
- Bourricaud, F. (1977). *L'individualismo institucional. Essai sur la sociologie de Talcott Parsons*. Paris: PAF.

- Bullying*, um crime nas escolas (2008). Retirado em novembro de 2012.
[http://www.istoe.com.br/reportagens/9028_Bullying, um crime nas escolas.](http://www.istoe.com.br/reportagens/9028_Bullying,umcrime_nas_escolas)
- Camacho, L. M. Y. (2001). As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares. *Educação e Pesquisa*, 27. Retirado em: 24 de maio de 2012.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100009
- Camodeca, M., & Goossens, F.A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 186-197.
- Chaux, E., Molano, A., & Podlesky, P. (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: A country-wide multilevel analysis. *Aggress Behavior*, 35, 1-10.
- Clarke, V., Kitzinger, C., & Potter, J. (2004). Kids are just cruel anyway: Lesbian and gay parents' talk about homophobic bullying. *British Journal of Social Psychology*, 43, 531-550.
- Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7, 309-319
- Coelho, J. A. P. M., Gouveia, V. V., & Milfont, T. L. (2006). Valores humanos como explicadores de atitudes ambientais e intenção de comportamento pró-ambiental. *Psicologia em Estudo*, 11, 199-207.
- Cohn, G. (1997). (org). *Max Weber*. 6ª. ed. São Paulo: Ática.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55, 218-232.
- Costa, F., Teixeira, M. A., & Gomes, W. (2000). Responsividade e exigência: Duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 465-473.

- Costa, R. J., (2001). I Colóquio Mundial sobre Violência na Escola. *A página da Educação*.
101. <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=101&doc=8351&mid=2>
- Coutinho, M. P. L. , Pereira, D. R. , & Silva, E.P. (2011). Violência escolar e adolescência: Implicações na qualidade de vida. In XVI Encontro Nacional da ABRAPSO. *Psicologia Social e seus Movimentos*. Recife, PE.
- Coutinho, M. P. L. , Silva, C. M. L. , Araújo, L. S. (2009). *Bullying* e depressão no contexto escolar de João Pessoa, PB, Brasil. In VI Jornada Internacional de Representações Sociais, 2009, Buenos Aires. *Perspectivas en Representaciones Sociales: Diálogos y Debates*.
- Craig, W.M., Henderson K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21, 5-21.
- Crochik, J. L. (1997), *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo: Robe.
- Cross, D., Shaw, T., Hearn, L., Epstein, M., Monks, H., Lester, L., & Thomas, L. (2009). *Australian Covert Bullying Prevalence Study (ACBPS)*. Child Health Promotion Research Centre, Edith Cowan University, Perth.
- Cruz, O. (2005) *Parentalidade*. Portugal: Quarteto.
- Cruz, T. M., & Carvalho, M. P. (2006), Jogos de gênero: O recreio numa escola de ensino fundamental. *Cadernos Pagu*, 26, 113-143.
- Cunha, J. M. (2009), *Violência interpessoal em escolas do Brasil: Características e correlatos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba,PR.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993), Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.

- Debarbieux, E. (2001), A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Revista Educação e Pesquisa*, 27, 163-194.
- Debarbieux, E. (2002), Violência nas escolas: Divergências sobre palavras e um desafio político. In E. Debarbieux., & C. Blaya, (Org.), *Violência nas escolas e políticas públicas*.(pp. 59-92). Brasília, DF. UNESCO.
- Debesse, M., & Milaret, G. (Orgs.).(1974). *Tratado das ciências pedagógicas: Psicologia da educação*. São Paulo: Ed.Nacional, USP.
- Diário Oficial de Primavera do Leste-MT (2011). *Lei municipal de combate ao Bullying nas escolas*. Ed. 265.
- <http://www.primaveradoleste.mt.gov.br/sispref/dioprima/arquivos/69/dioprima>.
- Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização construção das identidades sociais e profissionais* (Tradução: Annette. P. R. Botelho e Estela. P. Ribeiro). Portugal: Porto Editoras.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation*. Paris, Armand Collin.
- Dubet, F. (1996). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- Durkheim, E. (1978). *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos.
- Durkheim, E. (1987). *As regras do método sociológico*. 13ª ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Durkheim, E. (1989) *As formas elementares da vida religiosa*. (Tradução de Joaquim Pereira Neto). São Paulo: Paulinas.
- Durkheim, E. (2008). *Da divisão do trabalho social*. (Traduzido por Eduardo Brandão). 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Elias, N. (1994). *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

- Elliott, D. S., Ageton, S. S., & Canter, R. J. (1979). An integrated theoretical perspective on delinquent behavior. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, *16*, 3-27.
- Emde, R. N., Biringen, Z., Clyman, R. B., & Oppenheimer, D. (1991). The moral self of the infancy: Affective core and procedural knowledge. *Developmental Review*, *11*, 251-270.
- Enguita, F. M. (1990). *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo XXI.
- Eslea, M., & Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, *27*, 419-429.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência e educar para a paz*. São Paulo: Verus.
- Fante, C., & Pedra, J. A. (2008). *Bullying escolar: Perguntas e respostas*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Felix, E. D., Sharkey, J. D., Green, J. G., Furlong, M. J., & Tanigawa, D. (2011). Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying: The development of the California Bullying Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, *37*, 234-247.
- Fernandez, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- Fischer, et al. (2010). *Bullying escolar no Brasil. Relatório Final*. São Paulo: CEATS/FIA.
- Fischhoff, B., Nightingale, E. O., & Iannotta, J. G. (2003). *Adolescent risk and vulnerability: Concepts and measurement*. Washington, DC: National Academy Press.
- Fisher, S. (1994). *Stress in academic life*. London, England: Open University.
- Gadzella, B. M., Ginther, D. W., Tomcala, M., & Bryant, G. W. (1991). How business professionals view their stress. *Psychological Reports*, *68*, 396-398.
- Fonsêca, P. N. (2008). *Desempenho acadêmico de adolescentes: Proposta de modelo explicativo*. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB.

- Formiga, N. S., Queiroga, F., & Gouveia, V. V. (2001). Indicadores de bom estudante: Sua explicação a partir dos valores humanos. *Aletheia*, 13, 63-73.
- Formiga, N. S., & Gouveia, V. V. (2005). Valores humanos e condutas anti-sociais e delitivas. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7, 134-170.
- Formiga, N. S. (2005). Valores humanos e condutas delinquentes: As bases normativas da conduta anti-social e delitiva em jovens brasileiros. *Revista Psicologia para a América Latina*, 7.
- Freire, I. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares. Dois estudos de casos.* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.
- Garcia, J. (2006). Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. *Educação Temática Digital*, Campinas, 8, 1, 121-130, dez. 2006. Retirado em 03 de novembro. Disponível em: http://200.189.113.123/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/2010
- Giddens, A. (1994). *Modernidade e identidade pessoal.* Portugal: Celta.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência emocional.* Rio de Janeiro: Objetiva.
- Gomes, A., Gala, F., Lupiani, M., Bernalte, A., Miret, M.; Lupiani, S., & Barreto, M. (2007). El “bullying” y otras formas de violència adolescente. *Cuadernos de Medicina Forense*, 13, 165-177.
- Gomes, L. R. (2007). *Educação e consenso em Habermas.* Campinas, SP: Alínea.
- Gouveia, V.V. (1998). *La naturaleza de los valores descriptores del individualismo y del colectivismo: Una comparación intra e intercultural.* Tese de Doutorado. Universidade Complutense de Madri, Espanha.

- Gouveia, V. V., Martínez, E., Meira, M., & Milfont, T. L. (2001). A estrutura e o conteúdo universais dos valores humanos: Análise fatorial confirmatória da tipologia de Schwartz. *Estudos de Psicologia*, 6, 133-142.
- Gouveia, V.V., Milfont, T.L., Fischer, R., & Santos, W.S. (2008). Teoria funcionalista dos valores humanos. In: M. L. M. Teixeira, *Valores Humanos & Gestão: novas perspectivas* (PP. 47-80). São Paulo: Editora Senac.
- Gouveia, V. V., Andrade, J. M., Milfont, T. L., Queiroga, F., & Santos, W. S. (2003). Dimensões normativas do individualismo e coletivismo: É suficiente a dicotomia pessoal vs. social? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 223-234.
- Gouveia, V.V. (2003). A natureza motivacional dos valores humanos: Evidências acerca de uma nova tipologia. *Estudos de Psicologia*, 8, 431-443.
- Gouveia, V.V. (2006). O individualismo e o coletivismo normativo: Comparação de dois modelos. In M, Ros. , V.V, Gouveia. (Org.). *Psicologia social dos valores humanos* (pp. 115-147). São Paulo: Senac.
- Gouveia, V. V., Diniz, P. K. da C., Santos, W. S. dos, Gouveia, R. S. V., & Cavalcanti, J. P. N. (2008). Metas de realização entre estudantes do Ensino Médio: Evidências de validade fatorial e consistência interna de uma medida. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24, 535-544.
- Griffiths, L.J., Wolke, D., Page, A.S., & Horwood, J.P. (2005). *ALSPAC study team. Obesity and bullying: different effects for boys and girls*. Retirado em abril de 2012. *Arch. Dis. Child*, 91, 121-125.
- Habermas, J. (1984). Reason and the rationalization of society. In *The Theory of Communicative Action, 1*. Boston: Beacon Press.

- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2005). *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre, RS: Bookman.
- Hartup, W.W. (1983). Peer Relations. In E. M. Hetherington (Ed.). *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development*, 4. New York: Wiley.
- Herrera, O. D. (2006). El grupo de referencia y su influencia en el comportamiento del consumidor. *Saberes*, 4, 1-11.
- Hitlin, S., & Piliavin, J. A. (2004). Values: Reviving a dormant concept. *Annual Review of Sociology*, 30, 359-393.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Inglehart, R. (1977). *The silent revolution*. Princeton, NJ: University Press.
- Inglehart, R. (1991). *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas*. Madrid: Siglo XXI.
- Inglehart, R. (1994). Modernización y post-modernización: La cambiante relación entre el desarrollo económico, cambio cultural y político. In J. D. Nicolás., & R. Inglehart (Orgs.), *Tendencias mundiales de cambio en los valores sociales y políticos* (pp. 157-170). Madrid: Fundesco.
- Inglehart, R. (2001). *Modernización y posmodernización: El cambio cultural, económico y político en 43 sociedades*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas/Siglo Veintiuno.
- Inglehart, R., & Welzel, C. (2005). *Modernization, cultural change, and democracy: the human development sequence*. New York: Cambridge University Press.

- Janssen, I., Craig, W. M., Boyce, W.F., & Pickett, W. (2004). *Associations between overweight and obesity with bullying behaviors in school-aged children*. Retirado em abril de 2012. In: <http://www.pediatricsdigest.mobi/content/113/5/1187.full>
- Jesuíno, J. C. (2002). Estruturas e processos de grupo. In J. Vala., & M. B. Monteiro (Orgs.), *Psicologia social* (pp. 293-331). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jeynes, William, ed. (2010). *Family Factors and the Academic Success of Children*. New York: Taylor., & Francis/Routledg.
- Johnson, C. L. (1988). *Ex Familia. Grandparents, parents, and children. Adjust to divorce*. New Brunswick. Rutgers University Press.
- Kalina, E. (1999). *Psicoterapia de adolescentes: Teoria, técnica e casos clínicos*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Klewin G, Tillmann K., & Weingart G. (2003). Violence in school. In Heitmeyer W., & Hagan J (Ed). *International handbook of violence research* (pp. 236-251). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value-orientation in the theory of action: and exploration in definition and classification. In T, Parsons., & E. A. Shils. (Ed.). *Toward a general theory of action* (pp. 388-433). Cambridge, MA: Harvard Business Press.
- Knafo, A. (2003). Contexts, relationship quality, and family value socialization: The case of parent-school ideological fit in Israel. *Personal Relationships, 10*, 373-390.
- Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 16*, 11-22.
- Lahire, B. (2004). *Retratos sociológicos. Disposições e variações individuais*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Lahire, B. (2006). *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre, RS: Artmed.

- Larzelere, R. E. (2000). Child outcomes of non-abusive and customary physical punishment by parents: An updated literature review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3, 199-221.
- Laub, J. H., & Sampson, R. J. (2001). Understanding desistance from crime. *Crime and Justice: A Review of Research*, 28, 1-69.
- Leandro, A. S. S., & Leandro, M. E. (2004). Transmissão de valores no seio da família. Persistências e mudanças. *Actas do V Congresso Português de Sociologia - Sociedades Contemporâneas*. Reflexividade e Acção. Universidade do Minho. Campus Gualtar. Braga, 12 – 15.
- Leme, M. I. S. (2006). Olhares sobre a violência e a escola: síntese e perspectivas. In P. F. V. Tardeli., D. D' Áurea (Org.), *Violência na escola e da escola: desafios contemporâneos à psicologia da educação* (pp. 125-135). S. Bernardo do Campo, SP. Universidade Metodista.
- Leme, M. I. S. (2009). A gestão da violência escolar. *Revista. Diálogo Educacional*, 9, 28, p. 541-555.
- Leme, M. I. S. (2006). *Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo*. São Paulo: ISME.
- Levi Jr. M. (1973) Socialização. In F. H. Cardoso., & O. Ianni. (Org.). *Homem sociedade*. São Paulo: Editora Nacional.
- Lima, I. O. (2012). *Representações sociais da violência-bullying e qualidade de vida no contexto escolar do ensino médio*. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba. João pessoa, PB.

- Lloyd, G., & Stead, J. (2001). The boys and girls not calling me names and the teachers to believe me: Name calling and the experiences of travelers in school. *Children & Society, 15*, 361-374.
- Lopes Neto A., & Saavedra, L. (2003). *Diga não para o bullying: Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro: ABRAPIA.
- Lopes, N. A. A. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria, 81*, 164 - 172.
- Lourenço, N., & Lisboa, M. (1992). *Representações da violência, 2*. Lisboa: Ministério da Justiça, Centro de Estudos Judiciários.
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen., & E. M. Hetherington (Org.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development (Vol. 4, pp. 1-101)*. New York: Ed Wiley.
- Malta, D. C. , Silva, M. A. I. , Mello, F. C. M. , Monteiro, R. A. , Sardinha, L. M. V. , Crespo, C. , Carvalho, M. G. O., Silva, M. M. A., & Porto, D. L. (2009). Bullying in Brazilian schools: Results from the National School-based Health Survey (PENSE). *Ciência e Saúde Coletiva. 15*, 3065-3076.
- Martins, M. J. D. (2005). O problema da violência escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação, 18*, 93-105.
- Marturano, E. M. (2004). Fatores de risco e proteção no desenvolvimento sócio-emocional de crianças com dificuldades de aprendizagem. In E. G. Mendes, M. A. Almeida., & L. C. A. Williams (Orgs.), *Avanços recentes em educação especial, (pp.159-165)*. São Carlos: EDUFSCar.

- Mayton I. I, D.M., Ball-Rokeach, S.J., & Loges, W.E. (1994). Human values and social issues: An introduction. *Journal of Social Issues*, 50, 4, 8-27.
- Massacre em escola de Realengo por ex aluno, contra meninos e meninas. Video notícias. <http://www.youtube.com/watch?v=HdEWSWIMKo>
- Mead, G. H. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. Paris: PUF.
- Mead, G. H. (1967). *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago (Trabalho original publicado em 1934).
- Mead, M. (1977). *Le fossé des générations*, Paris, Denoel/Gonthier.
- Medeiros, E. D., Gouveia, V.V., Gusmão, E. E. S., Milfonte, T. L., Fonsêca, P. N., & Aquino. T. A. A. (2012). Teoria funcionalista dos valores humanos: Evidências de sua adequação no contexto paraibano [Teoria funcionalista de los valores humanos: Evidencias de su adecuación em el contexto paraibano]. *RAM Revista de Administração Mackenzie*, 13, 18-44.
- Middelton-Moz, j., & Zawadski, M. L. (2007). *Bullying: estratégias de sobrevivências para crianças e adultos*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Milfont, T.L. (2001). *A intenção de constituir família: Suas bases normativas e relacionais*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós-graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28, 718-738.
- Molpeceres, M., Linhares., & L. Musito, G. (2006). Internalização de valores sociais e estratégias educativas parentais. In M, Ros., V. V, Gouveia. (Org.). *Psicologia social dos valores humanos*. São Paulo: Senac.

- Monteiro J. (2007). *Fenômeno bullying ou crise de valores?* São Paulo: Editora Intersubjetiva.
- Montoya, Y. (2002). Violência nas escolas: orientação e situação atual das pesquisas na França. In E, Debarbieux. *Violências nas escolas: Dez abordagens europeias*. Brasília, DF: Unesco.
- Moraes, R., Camino, C., Costa, J. B., Camino, L., & Cruz, L. (2007). Socialização parental e valores: Um estudo com adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 167-177.
- Moura, A. C. S. A, (2005). Violência nas práticas avaliativas e sua relação com o fracasso escolar. *Congresso Ibero-Americano de Violências nas Escolas*, 2. Belém do Pará. *Anais II*.
- Müller, F. (2008). Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. *Educar*, 32, (pp. 123-141). Curitiba, PR: Editora UFPR.
- Musitu, G., & García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Myers, D. G. (2000). *Psicologia social*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora.
- Nogueira, R. (2007). A prática de violência entre pares: o bullying nas escolas. *Revista Iberoamericana de Educación* 37, 93-102.
- Nunnally, J. C. (1991). *Teoría psicométrica*. México, DF: Trillas.
- Oliveira, L. C. F. (2002). *Escola e família numa rede de (des) encontros*: Um estudo das representações de pais e professores. São Paulo: Cabral Ed.
- Oliveira, C., & Tamayo, A. (2002). Os valores como preditores de atitudes e comportamentos: Contribuições para um debate. *Linhas Críticas*, 8, 14, 103-117.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford, United Kingdom: Blackwell.

- Olweus, D. (1994). Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 43, 1171-1190.
- Olweus, D. (2004). Bullying en la escuela: datos e intervención. *III Reunión Internacional Sobre Biología Y Sociología de La Violencia*. Centro Reina Sofia para ele Estúdio de La Violência.
- Orlansky, H. (1949): Infant care and personality. *Psychological Bulletin*, 46, 1-48.
- Ortega, G. (1997). Socialización. In L. Jacinto. , & J. Ortiz (Orgs.), *Psicologia social* (pp. 109-114). Madrid: Editora Pirámide.
- Ortega, R. (2002). O projeto de Sevilha contra a violência nas escolas: um modelo de intervenção educacional de natureza ecológica. In E, Debarbieux., & C, Blaya. (Org.), *Violência nas Escolas: dez abordagens européias*. 197-220. Brasília: UNESCO.
- Retirado 12 de novembro de 2012. Disponível em:<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128722por.pdf>
- Osterman, K. (1999). *Developmental trends and sex differences in conflict behavior*. Retirado em 17 de Junho de 2012 através de <http://www.vasa.abo.fi/svf/up/diss.htm>
- Palácios, J., Coll, C., & Marquesi, A. (1995), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Pain, J. (2006). Violence et Prévention en milieu scolaire. In M. T. Estrela., & L. Marmoz. (Org.). *Indiscipline et Violence à l'école. Études Européennes* (pp.121-133). Paris: L'Harmattan.
- Parsons, T. (1964). *Social structure and personality*. New York: Free Press.
- Pasquali, L., & Araújo, J. M. A. (1986). Questionário de Percepção dos Pais – QPP. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2, 56-72.

- Pasquali, L. (2003). *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pavageau, J., Gilbert, Y., & Pedrazzini, Y. (1996), *Le lien social et l'inachèvement de la modernité*. Paris: ARCI/L'Harmattan.
- Pereira, B. O. (2002). *Para uma escola sem violência: Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Porto, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Perry, D. G., Hodges, E., & Egan, S. K. (2001). Determinants of chronic victimization by peers: A review and new model of family influence. In J. Juvonen., & S. Graham. (Eds.) *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 73-104).
- Pimentel, C. E. (2004). *Valores humanos, preferência musical, identificação grupal e comportamentos de risco*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB.
- Piskin, M. (2005). Bullying among high school students in Ankara, Turkey. *Comunicação apresentada no 27 International School Psychology Colloquium*. Atenas, Grécia.
- Porto, J. B., & Tamayo, A. (2005). *Valores e comportamento nas organizações*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pourtois, J., Desmet, H., & Barras, C. (1994). Educação familiar e parental. *Inovação*, 7, 289-305. In M, Ribeiro. (2003). *Ser Família-Construção, implementação e avaliação de um programa de Educação Parental*. Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- Ramírez, F. C. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica *bullying* (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17, 37-43.
- Rigby, K. (1998). Suicidal ideation and bullying among Australian secondary school children. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 15, 45-61.

- Rigby, K., & Slee, P. (1990). Victims and bullies in school communities. *Journal of the Australasian Society of Victimology, 1*, 23-28.
- Rochex, J. (2003). Pistas para uma desconstrução do tema “a violência na escola”. In J. M. Correia., & M. Matos (Orgs.), *Violência e violências da e na escola* (pp.13-21). Lisboa: Edições Afrontamento/CIIE.
- Rodrigues, A. Assmar, E., & Jablonski, B. (2000) *Psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rohan, M.J. (2000). A rose by any name? The values construct. *Personality and Social Psychology Review, 4*, 255-277.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Romanelli, G. (2005). Autoridade e poder na família. In M. C. B Carvalho (Org.), *A família contemporânea em debate* (pp. 73-88). São Paulo: EDUC/Cortez.
- Romanelli, O. O. (2006). *Historia da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ros, M. (2006). Valores, Atitudes e Comportamento: Uma visita a um tema clássico. In M, Ros., & V.V, Gouveia. (Org.). *Psicologia Social dos Valores Humanos* (pp. 87-114). São Paulo: Senac, SP.
- Ros, M. (2006). Psicologia Social dos Valores: uma perspectiva histórica. In M, Ros., & V.V, Gouveia (Org.). *Psicologia social dos valores humanos* (pp. 23-53). São Paulo: Senac.
- Rutter, M., Giller, H., & Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan-Wenger, N. (1994). Coping behavior in children: Methods of measurement for research and clinical practice. *Journal of Pediatric Nursing, 9*, 183-195.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology, 38*, 305-312.

- Sant'Ana, R.B. (2007). A dimensão social na formação do sujeito na psicologia. *Memorandum*, 125-142. Retirado em /26/09/2012, da: <http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a12/santana01>
- Santos, W. S. (2008). *Explicando comportamentos socialmente desviantes: uma análise do compromisso convencional e afiliação social*. Tese de doutorado. Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB.
- Scabini, E. (1992). *Ciclo de vida familiar e de saúde familiar*. Manuscrito não publicado. Universidade Católica do Sagrado Coração. Milão, Itália.
- Schwartz, D., Dodge, K., & Coie, J. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development*, 64, 1755-1772.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 665-675.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 24, pp. 1-65). San Diego, CA: Academic.
- Schwartz, S.H. (2006). Há aspectos universais na estrutura e no conteúdo dos valores humanos? In M, Ros., & V.V, Gouveia. (Org.). *Psicologia Social dos Valores Humanos*. São Paulo, SP: Senac.
- Setton, M. G. J. (2004). Trajetória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire. *Revista de Educação e Pesquisa*, 30, 32-48.
- Setton, M. G. J. (2005). A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo Social, Revista de sociologia USP*, 17, 335-350.
- Silva, N. P. (2004). *Ética, indisciplina & violência nas escolas*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

- Silva, D. G. (2006). *Violência e estigma: Bullying na escola*. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas. Unisinos. São Leopoldo, RS.
- Silva, A. B. B. (2010). *Bullying: Mentis perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.
- Simmel, G. (1983). In Moraes Filho, E. (Org.), *Coleção grandes cientistas sociais* (vol. 34). São Paulo: Ática.
- Sjoberg, R. L., Nilsson, K. W., & Leppert, J. (2005). Obesity, shame and depression in school-aged children: A population-based study. *Pediatrics*, *116*, 389-392.
- Sousa, M. A. (2012). *Escola, juventudes e violência: reflexões sobre o fenômeno do bullying*. I Colóquio Internacional Diálogos Juvenis. Diminuindo distâncias entre narradores e pesquisadores.
- Smith, P. K. (2002). Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In E. Debarbieux., & C. Blaya (Eds.), *Violência nas escolas e políticas públicas* (pp. 187-205). Brasília, DF: Unesco.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefhoghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, *73*, 1119-1133.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Stadnik, A. M. W. (2008). *Representações e práticas de professores universitários de educação física: Quatro histórias de vida*. Tese de Doutorado. Universidade do Minho, Portugal.

- Stein, M. T., Frasier, S. D., & Stabler, B. (2004). Parent requests growth hormone for child with idiopathic short stature. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 25*, 79-83.
- Steinberg, L. (2000). The family at adolescence: Transition and transformation. *Journal of Adolescent Health, 27*, 170-178.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology, 52*, 83-110.
- Sudermann, M., Jaffe, P., & Schick, E. (2000). *Bullying information*. Retirado em 23 de maio de 2012. www.yrbe.edu.on.ca
- Sussman, S., Pokhrel, P., Ashmore, R. D., & Brown, B. B. (2007). Adolescent peer group identification and characteristics: A review of the literature. *Addictive Behaviors, 32*, 1602-1627.
- Tabachnik, B. G., Fidell, L. S. (2001) *Using Multivariate Statistics*. (4 ed). New York: Harper Collins.
- Tamayo, A. (1994). Hierarquia de valores transculturais e brasileiros. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 10*, 269-286.
- Tarolla, S. M., Wagner, E. F., Rabinowitz, J., & Tubman, J. G. (2002). Understanding and treating juvenile offenders: A review of current knowledge and future directions. *Aggression and Violent Behavior, 7*, 125-143.
- Teixeira, M. A. P., & Lopes, F. M. M. (2005) Relações entre estilos parentais e valores humanos: um estudo exploratório com estudantes universitários. *Aletheia, 22*, 51-62.
- Thomas, L. V. (1993). En découdre avec les valeurs. In Équipe de Recherche CMVV. *Valeurs et changements sociaux* (pp. 9-16). Paris: L'Harmattan.

- Torres, C.V., & Dessen, M. A. (2008). Valores culturais e a cultura brasileira: Desdobramentos teóricos. In M. L. M, Teixeira. (Org.). *Valores humanos & gestão: Novas perspectivas* (pp. 95-116). São Paulo: Senac.
- Toyokawa, T., & Mcloyd, V. (2011). Work socialization and adolescents work-Related values in single-mother African American families. *Journal of Adolescent Research*, 16, 895-903.
- Trindade, Z. A., Andrade, C. A., & Souza, Q. J. (1997). Papéis parentais e representações da paternidade: A perspectiva do pai. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28, 207-222.
- Valadão, C. R., & Santos, R. F. M. (1997): *Família e escola: Visitando seus discursos*. Franca, SP: UNESP.
- Van de Vijver, F. J. R., & Leung, K. (1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Vasconcelos, T. C., Gouveia, V. V., Souza Filho, M. L., Sousa, D. M. F., & Jesus, G. R. (2004). Preconceito e intenção em manter contato social: Evidências acerca dos valores humanos. *Psico-USF*, 9, 147-154.
- Vasconcelos, T. C. (2004). *Valores humanos e traços de personalidade como explicadores de condutas socialmente desviantes*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB.
- Vincent, G. (2004), *Recherches sur la socialisation démocratique*, Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Vitali, I. L. (2004). Como nossos pais? *A transmissão intergeracional dos estilos parentais*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR.
- Vítima de bullying. Vídeo programa. <http://www.redetv.com.br/atardeesua/video/252248/>

- Wang, Q., & Li, J. (2003). Chinese children"s self-concepts in the domains of learning and social relations. *Psychology in the Schools*, *40*, 85-101.
- Weber, L. N. D., Prado, P.M., Viezzer A. P., & Brandenbrug, O. J. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *17*, 323-331.
- Weber, L. N. D., Selig, G. A., Bernardi, M. G., & Salvador, A. P. V. (2006). Continuidade dos estilos parentais através das gerações: Transmissão intergeracional de estilos parentais. *Paideia*, *16*, 407-414.

ANEXOS

Anexo I Parecer do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE



PROJETO DE PESQUISA

Título: Correlatos valorativos do bullying: um estudo com estudantes e pais.

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 03240712.8.0000.5188

Pesquisador: Mardelides da Silva Lima

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
(HOSP. UNIVERSITARIO LAURO
WANDERLEY-HULW/UFPB)

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 86079

Data da Relatoria: 28/08/2012

Apresentação do Projeto:

O Projeto Correlatos valorativos do bullying: um estudo com estudantes e pais- é da responsabilidade dos pesquisadores Mardelides da Silva Lima (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA (HOSP. UNIVERSITARIO LAURO) e Valdiney Veloso Gouveia (CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTESCCHLA/Coordenador da PÓS-GRADUAÇÃO/HULW/UFPB).

O estudo vai avaliar, conhecer e analisar os construtos valorativos de alunos e pais de duas instituições de ensino- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso(campus) e na Escola Estadual São Luis na cidade de Cáceres, acerca das

atitudes de bullying dentro dessas instituições. Será avaliado a capacidade que os valores têm para explicar as atitudes das pessoas que aplicam bullying, e como este é explicado pelos valores; Verificar em que medida os valores humanos individuais e, ou construídos nos grupos podem se caracterizar como inibidores do bullying; Efetuar comparações entre os grupos a fim de estabelecer um parâmetro dos valores que sobressaem nos mesmos.

O projeto está instruído com os itens como informações preliminares, desenho do estudo, introdução, resumo, objetivos, riscos e benefícios, critérios, metodologia, orçamento, cronograma e bibliografia. Está instruído também com a documentação exigida pela RESOLUÇÃO 196/1996/CNS/MS, que regulamenta as normas e critérios com os estudos relacionados aos seres humanos.

Objetivo da Pesquisa:

-O estudo tem coo objetivo geral,identificar e analisar os construtos valorativos de alunos e pais acerca das atitudes de bullying dentro de instituições de ensino;

- E avaliar a capacidade que os valores têm para explicar as atitudes das pessoas que aplicam bullying, e como este, é explicado pelos valores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O estudo em questão não oferece riscos previstos, apenas o desconforto do preenchimento dos formulários.

E como benefícios, espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para o desenvolvimento

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br; elianemduarte@hotmail.com

Anexo I Parecer do Comitê de Ética(Continuação)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE



de programas de intervenção relacionados ao controle do bullying.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa está construído com as etapas essenciais para a execução do mesmo. Está escrito de maneira objetiva e de boa compreensão. O estudo é importante, pois vai fazer uma avaliação e análise dos fatores e atitudes que conduzem à prática do bullying.

Amostra: 200 estudantes + 200 pais de cada Instituição: soma de 800 sujeitos.

Coleta de dados: os participantes responderão um livreto contendo os seguintes instrumentos:

-Escala de Estereótipos dos Potenciais Alvos de Bullying (EEPAB- contendo 25 itens, procurando retratar uma série de afirmações que descrevem ideias, opiniões ou crenças cotidianas que podem ser atreladas ao bullying. Tais itens são respondidos em escala de seis pontos, variando de 1 = Discordo totalmente a 6 = Concordo totalmente;

-Escala Califórnia de Vitimização do Bullying (ECVB: neste instrumento, formado por sete itens, os participantes serão questionados sobre a frequência com que sofrem uma série de ações consideradas exemplos de comportamentos de bullying. Para avaliação, será utilizado uma escala de cinco pontos, variando de 0 = Nunca a 4 = Várias vezes durante a semana;

-Questionário dos Valores Básicos (QVB): este instrumento é composto por 18 itens ou valores específicos, avaliando seis subfunções valorativas (Gouveia & cols., 2008): existência, realização, normativa, suprapessoal, interativa e experimentação. O participante deve indicar o grau de importância que cada um dos valores que tem como um princípio-guia na sua vida, utilizando uma escala de resposta de sete pontos com os seguintes extremos: 1 = Pouco importante e 7 = Muito importante;

-Questionário de Percepção dos Pais: este instrumento foi elaborado por Pasquali e Araújo (1986), tendo sido adaptado por Schneider (2001). O instrumento contempla duas dimensões bem definidas (afetividade e autoridade), representadas por 40 itens igualmente distribuídos. No caso, existe uma versão para o pai e outra para a mãe. As respostas são dadas em escala de resposta variando de 1 = Nada aplicável a 7 = Totalmente aplicável.

QUESTIONÁRIOS: serão respondidos pelos estudantes na sala de aula; e remetidos pelos Correios para os pais.

Certamente, os resultados só tem a somar com a possibilidade de conhecer os fatores e valores que influenciam as respostas das pessoas diante dos cenários de bullying; e ainda avaliar a questão de comportamento de filhos e pais frente ao tema abordado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão adequados com todo o texto descrito no projeto de pesquisa e com o assunto abordado.

Recomendações:

O projeto está instruído com as diversas etapas de execução; os documentos como TCLE, CARTAS DE ANUÊNCIAS- expedidas pelas Instituições onde será realizado a coleta de dados, inclusão dos modelos de questionários a serem aplicados aos sujeitos da pesquisa estão inclusos no Projeto. Portanto, o Projeto está recomendado para aprovação.

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br; elianemduarte@hotmail.com

Anexo I Parecer do Comitê de Ética (Continuação)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE



Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

APROVADO

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 30 de Agosto de 2012

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** eticaccs@ccs.ufpb.br; elianemduarte@hotmail.com

Anexo II. Termo de consentimento para alunos

Universidade Federal da Paraíba Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social Comitê de Ética em Pesquisa

Prezado(a) colaborador(a),

Esta pesquisa é sobre comportamentos sociais e está sendo desenvolvida pelo núcleo de pesquisa *Bases Normativas do Comportamento Social* da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação do Profº Valdiney Veloso Gouveia, para tese da aluna Mardelides S. Lima.

O propósito da pesquisa fundamenta-se em conhecer possíveis fatores contribuintes para a explicação dos comportamentos sociais. Com a finalidade de contribuir com pesquisas acerca deste tema. Solicitamos a sua colaboração para participar desta pesquisa, como também sua autorização para publicar os resultados deste estudo em revista científica.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Podendo, a qualquer momento, desistir do mesmo. Para que você possa respondê-lo com a máxima sinceridade e liberdade, queremos lhe garantir o caráter anônimo e confidencial de todas as suas respostas. Contudo, antes de prosseguir, de acordo com o disposto nas resoluções 196/96 e 251/97 do Conselho Nacional de Saúde, faz-se necessário documentar seu consentimento.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Atenciosamente,

Assinatura do participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador Responsável

Anexo III: Termo de consentimento para os pais

Universidade Federal da Paraíba Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social Comitê de Ética em Pesquisa

Prezado (a) colaborador(a),

Esta pesquisa é sobre comportamentos sociais e está sendo desenvolvida pelo núcleo de pesquisa *Bases Normativas do Comportamento Social* da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação do Profº Valdiney Veloso Gouveia para tese da aluna Mardelides S. Lima.

O propósito da pesquisa fundamenta-se em conhecer possíveis fatores contribuintes para a explicação dos comportamentos sociais. Com a finalidade de contribuir com pesquisas acerca deste tema. Solicitamos a sua colaboração ao permitir a participação de seu(s) filho (a) para participar desta pesquisa, como também autorização para publicar os resultados deste estudo em revista científica.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Podendo, a qualquer momento, desistir do mesmo.

Para que você possa respondê-lo com a máxima sinceridade e liberdade, queremos lhe garantir o caráter anônimo e confidencial de todas as suas respostas. Contudo, antes de prosseguir, de acordo com o disposto nas resoluções 196/96 e 251/97 do Conselho Nacional de Saúde, faz-se necessário documentar seu consentimento.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para meu filho(a) participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Atenciosamente,

Assinatura do participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador Responsável

Anexo IV. *Questionário dos Valores Básicos (QVB)*

INSTRUÇÕES. Leia as afirmações abaixo e indique o quanto cada uma delas é **importante para você**. Faça isso escrevendo um número ao lado de cada valor para indicar em que medida a considera importante, **segundo o que você acha**.

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente não Importante	Não Importante	Pouco Importante	Mais ou menos Importante	Importante	Muito Importante	Extremamente Importante

01. ___ **CONHECIMENTO**. Procurar notícias atualizadas sobre assuntos pouco conhecidos; tentar descobrir coisas novas sobre o mundo.
02. ___ **ÊXITO**. Obter o que se propõe; ser eficiente em tudo que faz.
03. ___ **APOIO SOCIAL**. Obter ajuda quando a necessite; sentir que não está só no mundo.
04. ___ **EMOÇÃO**. Desfrutar desafiando o perigo; buscar aventuras.
05. ___ **SEXUALIDADE**. Ter relações sexuais; obter prazer sexual.
06. ___ **PODER**. Ter poder para influenciar os outros e controlar decisões; ser o chefe de uma equipe.
07. ___ **AFETIVIDADE**. Ter uma relação de afeto profunda e duradoura; ter alguém para compartilhar seus êxitos e fracassos.
08. ___ **RELIGIOSIDADE**. Crer em Deus como o salvador da humanidade; cumprir a vontade de Deus.
09. ___ **SAÚDE**. Preocupar-se com sua saúde antes mesmo de ficar doente; não estar física ou mentalmente enfermo.
10. ___ **PRAZER**. Desfrutar da vida; satisfazer todos os seus desejos.
11. ___ **PRESTÍGIO**. Saber que muita gente lhe conhece e admira; quando velho receber uma homenagem por suas contribuições.
12. ___ **OBEDIÊNCIA**. Cumprir seus deveres e obrigações do dia a dia; respeitar seus pais, os superiores e os mais velhos.
13. ___ **ESTABILIDADE PESSOAL**. Ter certeza de que amanhã terá tudo o que tem hoje; ter uma vida organizada e planejada.
14. ___ **CONVIVÊNCIA**. Conviver diariamente com os vizinhos; fazer parte de algum grupo, como: social, esportivo, entre outros.
15. ___ **BELEZA**. Ser capaz de apreciar o melhor da arte, música e literatura; ir a museus ou exposições onde possa ver coisas belas.
16. ___ **TRADIÇÃO**. Seguir as normas sociais do seu país; respeitar as tradições da sua sociedade.
17. ___ **SOBREVIVÊNCIA**. Ter água, comida e poder dormir bem todos os dias; viver em um lugar com abundância de alimentos.
18. ___ **MATURIDADE**. Sentir que conseguiu alcançar seus objetivos na vida; desenvolver todas as suas capacidades.

Anexo V. Escala de Atitudes Frente a Potenciais Alvos de Bullying, (EAFPAB)

INSTRUÇÕES. Abaixo são listadas frases que podem ser escutadas no dia a dia. Independente do que possam pensar os demais ao seu redor, gostaríamos que indicasse em que medida você concorda ou discorda com cada uma delas. Seja o(a) mais honesto(a) e sincero(a) possível nas suas respostas. Responda circulando um número na escala de resposta ao lado de cada frase, segundo seu grau de concordância ou discordância.

FRASES DO DIA A DIA	Discordo	Discordo bastante		Concordo bastante		
		Discordo totalmente	Concordo totalmente	Discordo totalmente	Concordo totalmente	
01. A melhor pessoa para colocar apelido é a gorda.	1	2	3	4	5	6
02. A pessoa <i>nerd</i> fala mais do que deveria.	1	2	3	4	5	6
03. Um homem com cabelo de franja e brincos é para desconfiar.	1	2	3	4	5	6
04. É loucura usar roupas e cortes de cabelo excêntricos.	1	2	3	4	5	6
05. É reprovável uma mulher toda masculina, parecendo um homem.	1	2	3	4	5	6
06. É ridículo um homem todo magrinho, sem musculosos.	1	2	3	4	5	6
07. Gordinho é bom mesmo de a gente sacanear com a cara dele.	1	2	3	4	5	6
08. Homem medroso é a pior coisa que tem.	1	2	3	4	5	6
09. É melhor evitar uma pessoa que não sabe se vestir.	1	2	3	4	5	6
10. Homem que não briga ao menos uma vez na vida, é estranho.	1	2	3	4	5	6
11. Homem sensível é algo inadmissível.	1	2	3	4	5	6
12. Ir ao shopping ou à praia com uma pessoa gorda não é boa ideia.	1	2	3	4	5	6
13. Mulher gorda serve apenas para descontrair e rir um pouco.	1	2	3	4	5	6
14. Mulher tem que ter rosto feminino, angelical.	1	2	3	4	5	6
15. O <i>nerd</i> atrapalha a aula, interferindo nas explicações dos professores.	1	2	3	4	5	6
16. Sair com um amigo feio é pedir para passar vergonha.	1	2	3	4	5	6
17. Se o <i>nerd</i> é tão inteligente, deveria ficar em casa.	1	2	3	4	5	6
18. Ser gordo é ruim até como parceiro em uma festa, pois não deixa nada para nós.	1	2	3	4	5	6
19. Uma pessoa feia não deveria nem ter nascido.	1	2	3	4	5	6
20. Uma pessoa que anda com uma roupa brega é algo horrível.	1	2	3	4	5	6
21. Um homem fraquinho é péssimo amigo e namorado.	1	2	3	4	5	6
22. Não é bom ter um amigo tímido, que não fala com ninguém.	1	2	3	4	5	6
23. Uma pessoa com a voz ou a cara feia é horrível.	1	2	3	4	5	6
24. O homem não tem que se vestir como mulher.	1	2	3	4	5	6
25. Não tem jeito de conviver bem com pessoas de outras classes (por exemplo, estudantil, econômica, social).	1	2	3	4	5	6

Anexo VI. Escala Califórnia de vítimas de Bullying, (ECVB)

INSTRUÇÕES. A seguir são apresentadas situações que os jovens podem encontrar no seu dia a dia na escola. Independente da experiência dos demais ao seu redor, gostaríamos que indicasse com que frequência teve cada uma destas vivências no contexto escolar. Responda da forma mais honesta e sincera possível, circulando um número na escala de resposta ao lado de cada comportamento, segundo a frequência com que o experimentou. Posteriormente, indique se os comportamentos indicados tiveram importância para você, isto é, o magoaram.

COMPORTAMENTOS VIVENCIADOS NO CONTEXTO ESCOLAR	Nunca	Apenas uma vez no mês passado	Duas ou três vezes no último mês	Apenas uma vez nesta semana	Várias vezes durante esta semana	Este comportamento foi intencional e teve importância para você (0 magoou)?	
						Não	Sim
01. Você foi provocado ou apelidado por seu(s) colega(s)?	0	1	2	3	4	0	1
02. Você teve rumores, boatos ou fofocas espalhados sobre você por seu(s) colega(s) pelas suas costas?	0	1	2	3	4	0	1
03. Você foi deixado de fora do grupo ou ignorado por seu(s) colega(s)?	0	1	2	3	4	0	1
04. Você foi empurrado ou agrediu fisicamente?	0	1	2	3	4	0	1
05. Você foi ameaçado por seu(s) colega(s)?	0	1	2	3	4	0	1
06. Você teve suas coisas roubadas ou danificadas por seu(s) colega(s)?	0	1	2	3	4	0	1
07. Você teve comentários sexuais ou gestos correspondentes dirigidos a você?	0	1	2	3	4	0	1

INSTRUÇÕES. Caso você tenha se envolvido em uma ou mais das situações anteriormente descritas, gostaríamos que se comparasse com a "principal pessoa que fez tais coisas a você". Neste sentido, leia cada uma das características que podem descrever seu(sua) colega e indique em que medida ele a apresenta mais, igual ou menos que você. Circule um número na escala ao lado de cada característica.

CARACTERÍSTICAS DO(A) COLEGA	Menos do que eu	Parecido comigo	Mais do que eu
01. Popular	0	1	2
02. Esperto(a)	0	1	2
03. Fisicamente forte	0	1	2
04. Bonito(a)	0	1	2
05. Simpático(a)	0	1	2
06. Extrovertido(a)	0	1	2
07. Inteligente	0	1	2
08. Magro(a)	0	1	2
09. Atraente	0	1	2
10. Companheiro(a)	0	1	2

Anexo VII. Estilos Parentais .Questionário de Percepção dos Pais. Versão pai.

INSTRUÇÕES: Considere por um momento a lista de frases a seguir. **Todas se referem ao seu PAI. Utilizando a escala de resposta abaixo**, indique o quanto cada uma é aplicável a ele ou pode descrever-lhe adequadamente. Por favor, responda a todas as frases da forma mais sincera possível; saiba que não existem respostas certas ou erradas. Todas as informações prestadas serão tratadas em seu conjunto de forma estatística e confidencial.

1	2	3	4	5	6	7
Nada Aplicável	Pouco Aplicável	Algo Aplicável	Medianamente aplicável	Bastante Aplicável	Muito aplicável	Totalmente Aplicável

01. ___ Fica sempre me lembrando das coisas que não posso fazer.
02. ___ Está sempre me dizendo como devo me comportar.
03. ___ Quando estou fora de casa quer saber exatamente onde estou e o que estou fazendo.
04. ___ É durão comigo.
05. ___ Acredita que todos os meus comportamentos maus devem ser castigados de alguma forma.
06. ___ Passa muito tempo comigo.
07. ___ Não esquece facilmente as coisas que eu faço errado.
08. ___ Faz-me sentir melhor depois que falo com ele sobre meus problemas.
09. ___ Acha que devo obedecer todas as suas ordens.
10. ___ Procura me animar quando estou triste.
11. ___ É fácil conversar com ele.
12. ___ Gosta de falar comigo a respeito do que lê.
13. ___ É muito interessado naquilo eu aprendo na escola.
14. ___ Não quer se incomodar de fazer com que suas regras sejam obedecidas.
15. ___ Diz-me quando gosta de mim.
16. ___ Permite que eu receba meus amigos em casa.
17. ___ Aceita minhas opiniões mesmo quando diferem das suas.
18. ___ Não parece notar muito se me comporto bem em casa ou me saio bem na escola.
19. ___ Castiga-me quando eu não o obedeco.
20. ___ Fica feliz de me ver quando volto da escola ou de algum passeio.

Anexo VIII. Estilos Parentais. Questionário de Percepção dos Pais. Versão mãe. (QPPm)

INSTRUÇÕES: Considere por um momento a lista de frases a seguir. **Todas se referem a sua MÃE. Utilizando a escala de resposta abaixo**, indique o quanto cada uma é aplicável a ela ou pode descrevê-la adequadamente. Por favor, responda a todas as frases da forma mais sincera possível; saiba que não existem respostas certas ou erradas. Todas as informações prestadas serão tratadas em seu conjunto de forma estatística e confidencial.

1 Nada Aplicável	2 Pouco Aplicável	3 Algo Aplicável	4 Medianamente aplicável	5 Bastante Aplicável	6 Muito Aplicável	7 Totalmente Aplicável
------------------------	-------------------------	------------------------	--------------------------------	----------------------------	-------------------------	------------------------------

01. ___ Fica feliz de me ver quando volto da escola ou de um passeio.
02. ___ Passa muito tempo comigo.
03. ___ Fica sempre me lembrando das coisas que não posso fazer.
04. ___ Tenta ser minha “amiga” ao invés de uma “chefe”.
05. ___ Gostaria que eu ficasse mais em casa onde ela pode cuidar de mim.
06. ___ Quando estou fora de casa quer saber realmente onde estou e o que estou fazendo.
07. ___ Consola-me quando estou com medo.
08. ___ Quer saber realmente como penso sobre certos acontecimentos.
09. ___ Castiga-me severamente.
10. ___ Acha que deve me castigar para me corrigir e melhorar.
11. ___ Não parece notar muito se me comporto bem em casa ou me saio bem na escola.
12. ___ Gosta de falar comigo a respeito do que lê.
13. ___ Procura me animar quando estou triste.
14. ___ É fácil conversar com ela.
15. ___ Castiga-me quando eu não a obedeco.
16. ___ Está sempre me dizendo como devo me comportar.
17. ___ Se eu quebro uma promessa fica por algum tempo sem confiar em mim.
18. ___ Gosta de discutir os assuntos e conversar comigo.
19. ___ Acredita que todos os meus comportamentos maus devem ser castigados de alguma forma.
20. ___ É muito interessada naquilo que aprendo na escola.

Anexo IX *Questionário sócio-demográficos – Pais*

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES. Finalmente, gostaríamos de obter algumas informações sobre você. Assim, solicitamos que responda as perguntas a seguir. Lembramos que não pretendemos identificá-lo (a), por isso não assine ou coloque seu nome neste caderno.

1. Idade: _____ anos **2. Sexo:** Masculino Feminino

3. Estado civil: Solteiro Casado Separado Outro

4. Escolaridade:

Ensino fundamental completo Ensino médio completo

Superior incompleto Superior completo

Qual o curso _____ Qual o curso _____

Pós-graduação... Qual a área _____

5. Você tem uma religião?

Não Sim... Qual? Católica Espírita Protestante Outra

6. Em que medida você se considera religioso?

Nada religioso	0	1	2	3	4	Totalmente religioso
----------------	---	---	---	---	---	----------------------

7. Em comparação com as pessoas da sua cidade, você diria que sua família é da (circule):

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Classe baixa			Classe média				Classe alta		

8. Tempo, aproximado, que passa com seu filho(as) por dia? _____ Horas

9. Já ouviu falar no termo “bullying”?

Não

Sim, por meio de: Programas de TV Internet Palestras

Escola do filho(a) Amigos(as) Outros _____

10. Seu filho (a) conhece alguém que já foi molestado (a) (sofreu *bullying*)?

Sim Não

11. Seu filho (a) tem algum amigo (a) que já foi molestado (a) (sofreu *bullying*)?

Sim Não

12. Seu filho (a) já foi molestado(a) (sofreu *bullying*)?

Sim Não

