

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

LORIANE TROMBINI FRICK

**AS RELAÇÕES ENTRE OS CONFLITOS INTERPESSOAIS E
O BULLYING: UM ESTUDO NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS**

Presidente Prudente

2011

LORIANE TROMBINI FRICK

**AS RELAÇÕES ENTRE OS CONFLITOS INTERPESSOAIS E
O BULLYING: UM ESTUDO NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, na linha de pesquisa “Processos Formativos, Diferenças e Valores”, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^ª Dr^ª Maria Suzana de Stefano Menin
Co-orientador: Prof^ª Dr^ª Luciene Regina Paulino Tognetta

Presidente Prudente

2011

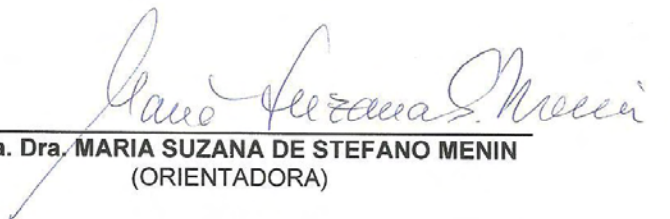
F944r Frick, Loriane Trombini.
As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying : um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas / Loriane Trombini Frick. - Presidente Prudente: [s.n.], 2011
195 f. : il

Orientador: Maria Suzana de Stefano Menin
Co-orientador: Luciene Regina Paulino Tognetta
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Conflitos interpessoais. 2. Ambientes sociomorais. 3. Bullying. I. Menin, Maria Suzana de Stefano. II. Tognetta, Luciene Regina Paulino. III. Título. IV. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia.

CDD 370

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN
(ORIENTADORA)



Profa. Dra. MARIA ISABEL DA SILVA LEME
(USP)



Profa. Dra. ALESSANDRA DE MORAIS SHIMIZU
(UNESP/Marília)



LORIANE TROMBINI FRICK

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 27 DE JUNHO DE 2011.

RESULTADO: aprovada

Dedico esse trabalho

para aquele que amo.

Aquele que me incentivou,

respeitou,

esperou

e

compreendeu.

Aquele que, com amor, me apoiou durante toda essa trajetória:

Francisco Marcon Frick.

AGRADECIMENTOS

Em cada momento de nossas vidas temos a oportunidade de compartilhar com outras pessoas nossos desejos, sentimentos, expectativas e experiências. A essas pessoas manifesto hoje minha gratidão, pois, a realização desse trabalho só possível graças à colaboração direta ou indireta destas. Assim, quero agradecer em especial:

Às minhas queridas orientadoras, Prof^a Dr^a Maria Suzana de Stefano Menin e Prof^a Dr^a Luciene Regina Paulino Tognetta, pelos conhecimentos compartilhados e pela paciência, disponibilidade, acolhimento, e competência com que conduziram o estudo e me ensinaram a fazer pesquisa.

Ao Prof Dr Raul Aragão Martins e à Prof^a Dr^a Lúcia Salete Celich Dani pela leitura criteriosa e contribuições valiosas ao estudo no Exame de Qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, Dr. Divino José da Silva, Dr Alberto Albuquerque Gomes, Dr^a Renata Maria Coimbra Libório, pelos ensinamentos compartilhados.

Às amigas e colegas de mestrado, Mariana Custódio de Souza Baroni e Valéria Pavão Palu, pelo carinho, paciência e incontáveis incentivos.

Ao Prof Dr Rony Farto Pereira, pela disponibilidade, atenção e competência despendida na revisão desse trabalho.

Aos participantes desta pesquisa, escolas, professoras e alunos, que foram essenciais para a elaboração desse estudo.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) por ter viabilizado o desenvolvimento dessa pesquisa por meio do apoio financeiro.

Aos meus pais, Luiz e Ivoni, que me ensinaram a ser persistente e batalhadora. Com eles aprendi o valor dos estudos.

Aos meus estimados irmãos, Tânia, Ângela e Sérgio pelo apoio e carinho. Mesmo distantes sempre se fizeram presentes.

Aos meus sogros, Francisco e Ivonete, pelo apoio, carinho e compreensão.

Ao meu esposo

Marcon Frick, por seu amor, paciência, compreensão e incentivo incondicional.

Finalizo, partilhando com todos, meu sentimento de realização, pois, essa Dissertação é, igualmente, de todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram com sua elaboração.

RESUMO

Esta Dissertação versa sobre as relações que podemos tecer entre os conflitos interpessoais e o bullying e pertence à linha de pesquisa “Processos Formativos, Diferenças e Valores”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, contando com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. A pesquisa originou-se da nossa preocupação com as formas de resolução de conflitos adotados pelos professores, que podem, de certo modo, servir como estilos a serem assimilados pelos estudantes nas suas relações entre pares, influenciando na propagação da violência denominada bullying entre as crianças. Nesse sentido, estabelecemos como objetivo principal analisar as relações entre os estilos de resolução de conflitos adotados pelos professores e os modos de agir dos alunos, perante conflitos entre pares, e a possível incidência de bullying, entre eles. A metodologia utilizada caracterizou-se por uma abordagem quantitativa e qualitativa, aproximando-se de um estudo de caso. Os participantes da pesquisa foram duas professoras e suas respectivas classes, dos anos iniciais de Ensino Fundamental, em escolas da rede pública numa cidade do interior do Estado de São Paulo. Os alunos implicados na investigação tinham entre oito e dez anos. Para coleta dos dados realizamos observações e, através destas, preenchemos uma ficha para caracterização dos ambientes sociomoraes. Aplicamos dois questionários aos alunos: um com situações hipotéticas de conflitos, para identificar e categorizar os estilos de resolução de conflitos dos alunos e sua percepção sobre como os professores resolvem conflitos e como deveriam resolver; outro sobre bullying, com questões fechadas e abertas, para identificar envolvidos no bullying e a visão dos alunos sobre o fenômeno. Para análise dos dados, buscamos aporte teórico, principalmente, nos estudos com base na perspectiva do desenvolvimento, de Piaget, nos estudos que discutem os estilos de resolução de conflitos realizados por Leme e nos conceitos sobre bullying de Olweus e Avilés. Os dados obtidos indicam que, no ambiente A (coercitivo), a professora resolvia conflitos de forma autoritária. Os estilos de resolução de conflitos dos alunos foram, predominantemente, agressivo e submisso. Nesse ambiente, os alunos se identificaram mais como possíveis alvos e autores de bullying. No ambiente B (cooperativo), a professora usava mais o diálogo para resolver conflitos. Os estilos de resolução de conflitos apresentados pelos alunos, nas observações, aproximaram-se mais do assertivo; já nos questionários, foram predominantemente submissos e alguns assertivos. Nesse ambiente, os alunos não se identificaram como possíveis alvos e autores de bullying. A partir da análise dos resultados, pode-se concluir que as relações interpessoais que estabelecidas na escola, especificamente em sala de aula, proporcionadas e fomentadas pelos professores, influenciam, fortemente, na formação do ambiente sociomoral e no modo como os conflitos são resolvidos pelos alunos. Esses estilos de resolução de conflitos, por sua vez, interferem nas relações interpessoais, como um ciclo. Conclui-se, também, que a qualidade das relações interpessoais presentes no ambiente escolar pode incidir sobre a prática e a perpetuação do bullying.

Palavras-chave: conflitos interpessoais; estilos de resolução de conflitos; ambientes sociomoraes; bullying.

ABSTRACT

The present study is about the possible relationship between interpersonal conflicts and bullying. It belongs to “Formative Processes, Differences and Values” research line of Post graduation Program in Education of Science and Technology College (Faculdade de Ciências e Tecnologia, in Portuguese), Universidade Estadual Paulista. This study is financially supported by São Paulo Research Supporting Foundation. The research originates from our concern about the way teachers use to solve conflicts. We consider that the way teachers act might be adopted by students in their relationship with partners; this can be the spread violence, called bullying, among children. Considering this, our main goal is to analyze the relationships between the ways teachers adopt to solve conflicts and the ways students act, facing partners conflicts, and the possible incidence of bullying among them. The methodology is quantitative and qualitative approach, which approximates of a case study. The research subjects were two teachers and their students from the beginning grades of Primary School of public schools from an interior city in São Paulo state. The students were between eight and ten years old. In order to collect the data we filled in a characterization form based on observations we did of the sociomoral environment. Two questionnaires were answered by students: one with hypothetical conflicts situations, in order to identify and characterize student’s styles of conflict solution and their perception about how teachers solve conflicts, in fact, and how those teachers should do it; the other questionnaire about bullying with open and close questions was used for identifying the ones involved in bullying and students’ point of view about such phenomenon. The data analysis was based on studies about perspectives of development, Piaget’s one, and studies that present discussions about the styles of conflicts solution made by Leme and about the concepts of bullying according to Olweus and Avilés. The data point out that in A environment (coercive), the teacher used to solve the conflicts in an authoritarian way. The students’ styles of conflicts solution were also aggressive and submissive. In this environment, the students identified themselves as possible targets and authors of bullying. In B environment (cooperative), the teacher used the dialogue to solve conflicts. The students’ styles of conflicts solutions observed were more assertive; while according to questionnaires they were, mainly, submissive and some were assertive. In this environment, the students do not see themselves as possible targets or authors of bullying. From the results analysis it is possible to conclude that the interpersonal relationships established at school, mainly, in the classroom, provided and supported by teachers, do influence the sociomoral environment formation and the way the conflicts are solved by students. These styles of conflicts solutions, in fact, interfere in interpersonal relationships, as a circle. It is also possible to conclude that the quality of interpersonal relationships in school environment can contribute to bullying perpetuation.

Key words: interpersonal conflicts; styles of conflicts solution; sociomoral environment; bullying.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Regras do ambiente A.....	105
Figura 2 – Relacionamento entre colegas.....	138
Figura 3 – Quantos bons amigos os alunos têm.....	139
Figura 4 – Quantas vezes os alunos se sentiram sozinhos no recreio.....	139
Figura 5 – Como os alunos consideram que são tratados pelos professores.....	140
Figura 6 – Quantas vezes acontecem maus-tratos na escola.....	142
Figura 7 – Quem interfere tentando fazer parar as situações de maus-tratos entre pares.....	142
Figura 8 – Locais onde mais ocorrem situações de maus-tratos.....	143
Figura 9 – O que os alunos fazem ao ver um colega ou outra criança da escola sendo maltratada.....	146
Figura 10 – Se já maltrataram algum colega ou outra criança da escola, alguém ficou sabendo?.....	147
Figura 11 – Quem ficou sabendo dos maus-tratos cometidos.....	148
Figura 12 – Quando sofreram maus-tratos.....	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade e porcentagem de respostas para cada situação por tendência de resolução de conflitos e por ambiente (A e B).....	124
Tabela 2 – Frequência das tendências de resolução de conflitos hipotéticos (ambientes A e B).....	125
Tabela 3 – Respostas da situação 1 – ambientes A e B.....	131
Tabela 4 – Respostas da situação 3 – ambientes A e B.....	133
Tabela 5 – Respostas da situação 4 – ambientes A e B.....	135
Tabela 6 – Formas mais frequentes de maus-tratos na escola.....	141
Tabela 7 – O que os alunos consideram que motiva ações de maus-tratos.....	144
Tabela 8 – Caso já tenham maltratado algum colega ou outra criança, porque fizeram isto.....	147
Tabela 9 – Frequência dos maus-tratos sofridos.....	148
Tabela 10 – Se já sofreram maus-tratos, que motivos indicam para tais ações.....	149
Tabela 11 – O que os alunos fizeram após terem sido maltratados.....	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ficha de observação dos ambientes escolares e as suas relações autoritárias/cooperativas. – ambiente A e B.....	102
Quadro 2 – Atribuição de pontuação aos tipos de ambientes sociomorais.....	104
Quadro 3 – Categorias encontradas para as respostas das questões: O que você acha que sua professora faria se visse ou soubesse desse fato? O que você acha que sua professora deveria fazer se visse ou soubesse desse fato?.....	130
Quadro 4 – Soluções indicadas para resolver as situações de maus-tratos (ambientes A e B).....	151

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 CONFLITOS INTERPESSOAIS NA ESCOLA	17
1.1 Conceito	17
1.2 Estilos de resolução de conflitos	22
1.2.1 A agressividade como estilo de resolução de conflitos.....	23
1.2.2 A submissão como estilo de resolução de conflitos.....	29
1.2.3 A assertividade como estilo de resolução de conflitos.....	34
1.3 Aprendizagem de resolução de conflitos	36
1.4 Os ambientes coercitivos e cooperativos em situação escolar	47
1.4.1 Os ambientes coercitivos.....	51
1.4.2 Os ambientes cooperativos.....	56
1.5 Os efeitos dos ambientes coercitivos e cooperativos na escola: ilustrações de pesquisas	61
2 BULLYING	69
2.1 Conceito	69
2.2 Características do bullying	70
2.3 Tipos de bullying	72
2.4 Formas de participação no bullying	73
2.5 Causas do bullying	74
2.6 Consequências do bullying	78
2.7 Identificação do bullying nas escolas e diagnósticos de diferentes realidades: ilustrações de pesquisas	81
2.8 Algumas considerações: conflitos interpessoais e bullying	86
3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	92
3.1 A hipótese	92
3.2 Os objetivos	92
3.3 As escolas	93
3.4 Os participantes	94
3.5 O delineamento da pesquisa	95
3.6 Os instrumentos de coleta de dados	95

3.6.1 As observações.....	95
3.6.2 Ficha de observação dos ambientes escolares e as relações autoritárias/cooperativas.....	96
3.6.3 Questionário sobre bullying.....	97
3.6.4 Questionário sobre conflitos.....	98
3.7 Considerações éticas.....	100
4 RESULTADOS.....	102
4.1 Descrição dos ambientes A e B através da “Ficha de observação dos ambientes escolares e as relações autoritárias/cooperativas” (TOGNETTA, 2003) e através das observações.....	102
4.1.1 Descrição do ambiente A.....	104
4.1.2 Descrição do ambiente B.....	113
4.2 Descrição das respostas ao questionário sobre conflitos.....	119
4.2.1 Os estilos de resolução de conflitos apresentados pelos sujeitos dos ambientes A e B.....	121
4.2.2 Como os alunos acreditam que seus professores resolveriam as situações hipotéticas de conflitos e como deveriam resolver.....	129
4.3 A percepção do bullying pelo questionário e observações.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
BIBLIOGRAFIA.....	171
ANEXOS.....	180



Fonte: Watterson (2009a, p. 10)

INTRODUÇÃO

A pesquisa “As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying¹: um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas” originou-se da nossa preocupação com as formas de resolução de conflitos adotadas pelos professores, que podem de certa forma servir como estilos a serem reproduzido pelos estudantes, nas suas relações entre pares, influenciando na propagação da violência denominada bullying entre as crianças.

A questão central que norteou nossa pesquisa foi identificar se havia alguma relação entre os estilos de resolução de conflitos que os professores e alunos usam com a incidência e a perpetuação do bullying, no ambiente escolar, especificamente na sala de aula.

Nesse sentido, tínhamos, como objetivo geral, analisar as relações entre os estilos de resolução de conflitos adotados pelos professores e os modos de agir dos alunos perante conflitos entre pares e a possível incidência de bullying, entre eles. Para responder ao objetivo, durante as investigações, observamos em dois ambientes escolares como surgiam as situações de conflitos interpessoais e como estes eram resolvidos pelos professores, fazendo um comparativo entre um ambiente mais coercitivo e um mais cooperativo. Além disso, verificamos, por meio de questionários, como os alunos resolveriam situações hipotéticas de conflitos, como consideravam que os professores resolveriam e como acreditavam que estes deveriam agir. E, por fim, procuramos, em situações escolares, observar e identificar, através de questionários, a ocorrência de bullying entre os alunos e a percepção destes sobre o fenômeno, comparando os dois ambientes.

Nossa hipótese inicial era que, num ambiente com muitos conflitos mal resolvidos (ou resolvidos de forma coercitiva), haveria maior índice de bullying do que num ambiente cooperativo.

Os conflitos interpessoais são aqui compreendidos, conforme Vinha (2000, 2003), Vinha, Tognetta e Ramos (2010) e Leme (2004a, 2006), como interações entre as pessoas, nas quais haja algum tipo de desequilíbrio. Essas interações desequilibradas podem desencadear sentimentos negativos sendo resolvidas de modo pacífico ou violento, dependendo do desenvolvimento cognitivo e afetivo dos envolvidos. Consideramos que os conflitos interpessoais possam ser positivos e potencializadores do desenvolvimento humano,

¹ Embora o termo bullying seja de origem inglesa, o que demandaria sua escrita em itálico, não fizemos a opção de usar tal formatação, neste estudo, visto que o termo já foi adicionado ao vocabulário da língua portuguesa (SACONNI, 2010, p. 317).

dependendo de como são resolvidos. Podemos destacar as pesquisas de Vinha (2000, 2003), Vinha e Tognetta (2008), Leme (2004a, 2006) e Vicentin (2009a), sobre os conflitos interpessoais e sua influência no desenvolvimento moral das crianças.

O fenômeno bullying é aqui conceituado, de acordo com Olweus (1995, 1998), como uma agressão intencional e repetitiva, ocorrida entre pares, principalmente longe das vistas dos adultos. Ressaltamos a desigualdade de poder, na relação autor-alvo. Quem comete o bullying tem a intenção de causar algum dano ao alvo. As consequências podem ser inúmeras, como, por exemplo, isolamento social e danos psicológicos ou físicos.

No Brasil, inúmeros autores têm desenvolvido pesquisas sobre bullying, principalmente Tognetta (2005), Vinha (TOGNETTA; VINHA, 2008, 2010a) e Fante (2005), utilizando a expressão “bullying”. No Japão, Morita (2002) o denomina “*ijime*”. Na Espanha, Avilés (1999) e Ortega (ORTEGA, 2002; ORTEGA; MORA-MERCHÁN, 1998) traduziram o termo para “intimidação” e “maus-tratos entre iguais”, porém o usam concomitantemente com o termo original “bullying”. Em Portugal, Almeida (ALMEIDA, A., 2008; ALMEIDA; DEL BARRIO, 2002) caracteriza-o como “vitimização” ou “maus-tratos entre pares” e Pereira (2002) adota o termo “bullying”, associado à “agressão entre iguais”.

Embora haja uma tradução do termo bullying, para a língua portuguesa, já usada em Portugal como vitimização ou maus-tratos entre pares, optamos por manter a terminologia bullying, na pesquisa, visto que os estudos, no Brasil, são mais recentes, em comparação com outros países, de sorte que usar somente a expressão maus-tratos poderia gerar equívocos conceituais, confundindo o fenômeno com outras formas de maus-tratos, distorcendo a investigação.

Este é um trabalho de extrema importância para toda a sociedade, mas sobretudo para a escola; afinal, os principais casos identificados como bullying e divulgados pela mídia ocorreram em ambientes escolares. É na escola que as crianças passam a maior parte do tempo, hoje em dia. Cabe ressaltar que o bullying acontece em todo o mundo, tanto em escolas públicas, quanto privadas, sendo um fator que favorece e desencadeia outros tipos de violência.

Para tanto, fizemos uso da pesquisa quanti-qualitativa, com dados colhidos através de observações em sala de aula e questionários aplicados aos alunos.

E, para que o leitor desta Dissertação possa se situar, organizamos o texto em quatro capítulos.

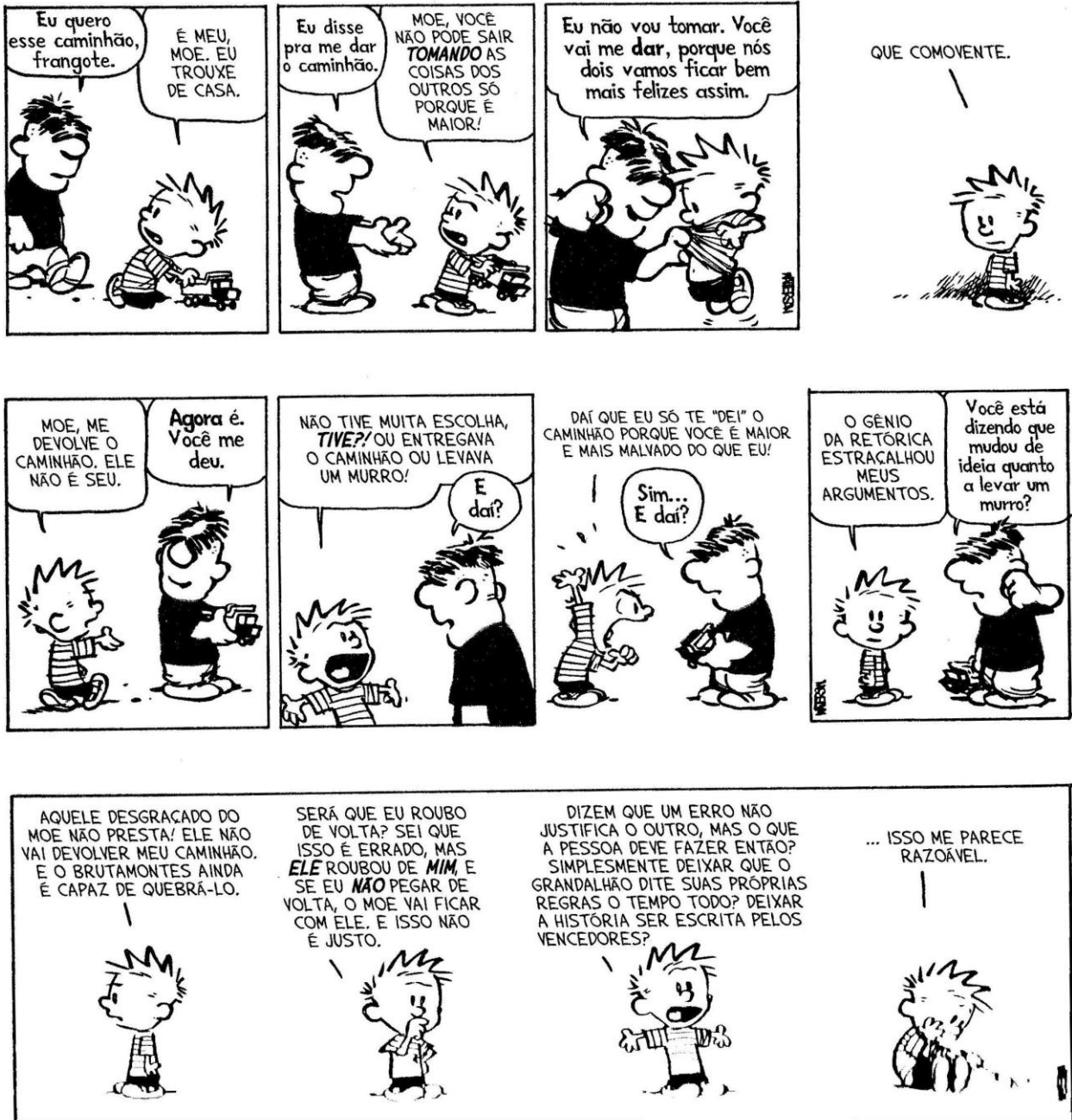
No primeiro capítulo, dissertamos sobre os conflitos interpessoais e estilos de resolução de conflitos, conceituando e enfocando os tipos de intervenção, fazendo uma distinção entre ambiente cooperativo e coercitivo. Apresentamos, também, ilustrações de pesquisas sobre a temática.

No segundo capítulo, discorremos sobre o bullying, buscando definir causas, características, formas de participação e consequências. Mostramos algumas pesquisas realizadas em diferentes contextos e tecemos algumas considerações sobre as possíveis relações entre conflitos interpessoais e bullying.

No terceiro capítulo, traçamos o percurso metodológico percorrido, para dar corpo à pesquisa. Nele, introduzimos o problema de pesquisa, os objetivos, as escolas, os participantes da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, e as considerações éticas.

No quarto capítulo, abordamos os resultados da investigação, ou seja: a caracterização dos ambientes observados; a percepção dos alunos quanto à resolução de conflitos; as tendências de resolução de conflitos dos alunos; a percepção dos alunos sobre o bullying e a possível ocorrência desse fenômeno; em acréscimo, fazemos um comparativo entre os dois ambientes e examinamos as relações encontradas.

Na última parte, delineamos as considerações finais, nas quais procuramos sistematizar as contribuições desta pesquisa. Alinhavamos algumas reflexões acerca da influência das professoras, nos modos de resolução de conflitos dos alunos, da importância em preparar os profissionais da educação para trabalhar com conflitos interpessoais e com o bullying. Atentamos, também, para o papel da educação na formação integral do indivíduo, a qual inclui aspectos morais. Destacamos, finalmente, questões que ainda precisam ser investigadas, em outras pesquisas, como as estratégias de prevenção e erradicação do bullying.



1 CONFLITOS INTERPESSOAIS NA ESCOLA

Neste capítulo, discorreremos sobre os conflitos interpessoais na escola. Apresentamos, inicialmente, alguns conceitos sobre o tema, diferenciando os estilos de resolução de conflitos agressivo, submisso e assertivo. Após, abordamos a aprendizagem de resolução de conflitos, focando o papel do professor. Finalizamos tratando das diferenças dos ambientes coercitivos e cooperativos em situação escolar, e como os professores resolvem conflitos nesses ambientes.

1.1 Conceito

O termo “conflito”, de acordo com o *Dicionário da Língua Portuguesa* (1992), tem sua origem no latim *conflictus*, que significa choque, investida. É também conceituado como oposição de interesses, ideias, luta, desentendimento.

Vicentin (2009a, p. 17) explica que, pelo fato de o termo “conflito” relacionar-se a forças opostas, ele “[...] é empregado tanto em situações individuais e internas quanto em situações coletivas e externas, como os conflitos familiares, entre pares, sociais e entre nações”.

As distinções quanto aos tipos de conflito, feitas por Rocheblave-Spenlé (1974), são retomadas por Vicentin (2009b, p. 14): “[...] interpessoais – que se referem à contestação ou a uma luta entre pessoas e nações – e os intrapessoais – que dizem respeito a um encontro de sentimentos diretamente contrários, ou seja, de forças internas antagônicas”. Nesse mesmo sentido, para a teoria construtivista, o conflito assume as formas: intraindividual (os que ocorrem dentro do sujeito) e interindividual (entre indivíduos).

Conforme Vinyamata (2005, p. 101), o conflito faz parte das relações humanas, é um processo natural e necessário, podendo ser um fator positivo ou negativo, ou seja, fator de crescimento pessoal ou destrutivo, “[...] não é bom nem mau, simplesmente existe”.

Porém, o que se observa é que os conflitos são vistos frequentemente como maléficos e sinônimos de violência e indisciplina. Segundo Vinyamata (2005), não podemos confundir conflito com violência, termos que são relacionados, mas não são sinônimos. Para o autor, o que caracteriza o conflito são propósitos diferentes na interação de duas partes, enquanto a violência é o uso da força na resolução deste por uma ou ambas as partes. Mas, que força seria

essa? Para Tognetta (2009), agir de forma violenta é usar da coerção física ou psicológica com intenção de causar algum dano ou prejuízo ao outro.

Chauí (1998 p. 33-34 apud ZECHI, 2008, p. 18) apresenta a definição etimológica do termo “violência”:

Violência vem do latim *vis*, força, e significa: 1. tudo o que abrange a força para ir contra a natureza de algum ser; [...], violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror.

Sposito (1998, p. 60) conceitua a violência como “[...] todo ato que implica na ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade de relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito”.

Segundo Vinha (2000), Piaget (1977) compreende os conflitos como necessários ao desenvolvimento e à construção do conhecimento. São necessários, pois dizem respeito ao processo de equilibração ou auto-regulação, “[...] processo esse responsável pela construção de todo o conhecimento e que coordena os outros fatores de desenvolvimento (a maturação, as influências do meio social e as experiências do meio físico) [...]” (VINHA, 2000, p. 350). Quando há conflito há desequilíbrio. Cada vivência nova do sujeito faz com que ele incorpore novos conhecimentos, desequilibrando seus esquemas de pensamento até então constituídos, buscando reorganizá-los. Por isso, os conflitos internos “[...] vivenciados pelo sujeito, levam-no a buscar uma nova ordem interna alimentada e alimentadora da ordem externa, desencadeando um esforço de organização” (ibid, p. 350). O mesmo ocorre com os conflitos interpessoais, ou seja, esses desequilíbrios motivam a reflexão sobre modos diferentes de restabelecer a reciprocidade². Devries e Zan (1998, p. 64) retomam o pensamento de Bonica (1990), que “[...] observa que a resolução do conflito positiva sugere um equilíbrio entre a capacidade de persuasão do outro e a satisfação de si mesmo”.

Como bem ressaltam Shantz e Hartup (1992, p. 2 apud VICENTIN, 2009a, p.17):

[...] o conflito tem sido amplamente reconhecido como uma força central na mudança desenvolvimental, para ambos os lados, favorável e desfavorável. Atualmente não tem outro fenômeno singular que faça um papel significativo e amplo no desenvolvimento humano, como o conflito o faz. Muitas funções diferentes (cognição, cognição social, emoções e relações sociais) estão sendo formadas pelo conflito.

Conforme Vinha (2003), Piaget (1977) considera os conflitos interpessoais como facilitadores dos conflitos intrapessoais. Através dos conflitos interpessoais, o sujeito passa a

² De acordo com Vinha (2003, p. 284) reciprocidade, dentro da perspectiva construtivista, é a capacidade de compreender a perspectiva do outro e coordená-la com a própria opinião.

levar em conta o ponto de vista dos outros, ou seja, na resolução de conflitos positiva, o sujeito considera os sentimentos, perspectivas e ideias do outro, para resolver seus próprios pensamentos. Para ele, os conflitos são oportunidades para trabalhar valores e regras, bem como momentos em que as crianças dão sinais do que precisam aprender, portanto são positivos.

No entanto, aqui cabe uma ressalva. Para que as crianças consigam resolver conflitos de forma satisfatória, isto é, sejam capazes de descentrar e realizar operações de reciprocidade, é preciso que tenham findando a fase egocêntrica, ou seja, “[...] parece necessário em princípio o desenvolvimento cognitivo para que ocorra a descentração crescente e uma evolução na capacidade de coordenar diferentes pontos de vista” (VICENTIN, 2009a, p. 18).

Leme (2004b) alerta que os conflitos interpessoais são situações que mobilizam recursos cognitivos e afetivos, conjuntamente. Sastre e Moreno (2002, p. 19) compartilham dessa posição, ressaltando que “[...] a razão e a emoção são as bases em que nos apoiamos para compartilhar relações pessoais equilibradas e satisfatórias”.

Tognetta (2009, p. 60) relembra que, na perspectiva de Piaget (1920, 1954/1994, 1976), “[...] a afetividade está presente em todas as ações humanas e é indissociável da consciência”. Para ele, as ações originam-se de raciocínios e são sempre carregadas de afetividade. A autora ressalta que a afetividade seria como um “[...] determinante dos fins ou como sendo a energia que leva o sujeito a ação [...]” (TOGNETTA, 2009, p. 70) ou, em outras palavras, o combustível do motor que impulsiona a ação. Apesar de referir-se muito pouco às questões afetivas, em suas obras, Piaget (1920, 1954/1994) sempre reafirmou “[...] que essas são fixadoras de energia, como força integrada à inteligência” (TOGNETTA, 2009, p. 60). Diria, também, que “[...] la afectividad interviene en las estructuras mismas de la inteligencia, que es fuente de conocimientos y de operaciones cognoscitivas originales” (PIAGET, 1954/1994, p.182).

Pesquisas de Damásio (1994 apud SASTRE; MORENO, 2002), na área da neurologia, apontam que existe uma relação profunda entre razão e emoção, quer dizer, cognição e afeto. A partir de seus estudos empíricos com pacientes com lesões cerebrais localizadas na área pré-frontal, conhecida como fundamental para o raciocínio, descobriu que todos eles tiveram uma redução significativa da atividade emocional. Sastre e Moreno (2002, p. 26) salientam que, para esse autor, as emoções são

[...] um conjunto de mudanças que se produzem no estado corporal, induzidas pelos terminais dos neurônios situados em diferentes órgãos do corpo e que são controladas por determinadas áreas do sistema cerebral, as quais por sua vez, respondem ao conteúdo de pensamentos do sujeito.

Tognetta (2009), ao retomar os estudos de Damásio (2001) apresenta o caso de um sujeito estudado pelo autor: após sofrer grave acidente de carro, tendo seu cérebro perfurado, e recuperar-se, continua sua vida normalmente, desempenhando atividades no trabalho de modo natural; porém, apesar de parte da inteligência não ter sido afetada, ele pareceu perder, em suas ações, a noção de certo e errado, justo e injusto, o que passou a influenciar em sua vida pessoal e nas relações com as pessoas. Depois que morreu, esse sujeito teve seu crânio estudado e, com a ajuda de computadores descobriu-se que a lesão no lóbulo pré-frontal não afetara “[...] sua consciência no que se referia aos critérios de justiça utilizados em seus julgamentos, mas sim, suas ações morais, já que perdera a noção de justo e injusto, do certo e errado” (TOGNETTA, 2009, p. 56). Conforme Damásio (2001), a tomada de decisão não depende somente da razão, mas das paisagens cerebrais construídas pelo cérebro, no decorrer da vida, imagens estas que vêm da vivência e não da percepção.

Sastre e Moreno (2002) explicam que para Damásio (1994), pensamentos e emoções estão interligados e o conteúdo dos pensamentos tem repercussão na ação corporal. Dito em outras palavras, não só a cognição influi na tomada de decisão das ações, mas também as emoções. Como ressalta Vicentin (2009, p. 21), “[...] a condição cognitiva é necessária, mas insuficiente para explicar a melhor solução de conflito, já que não basta a capacidade de coordenar diferentes pontos de vista, sendo necessária também a capacidade de regular as emoções”.

Almeida A. R. (1997, 1999) alude aos estudos de Wallon (1925, 1984) sobre as emoções, destacando que o autor apresenta em seus estudos, fortemente, a relação entre cognição e afetividade. Desse modo, o desenvolvimento completo do ser humano depende da evolução e reciprocidade entre inteligência e afetividade. De acordo com Dantas (1992, p. 90), “[...] a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa”.

A abordagem psicogenética walloniana nos leva a perceber o indivíduo como um ser completo, de sorte que as esferas afetivas, cognitivas e motoras fazem parte de todas as suas atividades. Nesse sentido, podemos entender que, em situações de conflitos interpessoais, tais esferas sejam ativadas conjuntamente.

Dependendo da atividade haverá a preponderância de um desses aspectos (afetivos e cognitivos); porém não se trata da exclusão de um em função do outro, mas de um jogo de alternâncias (ALMEIDA, A. R., 1999). Para Almeida A. R. (1999, p. 240) ocorre uma incompatibilidade entre afetividade e inteligência em momentos de crise emocional, sendo impossível conciliar “[...] um elevado nível emocional com um bom desempenho cognitivo”. É como se a presença da emoção diminuísse as capacidades cognitivas naquele momento de conflito, porém, de modo algum as anulando.

Para Wallon (1934, 1993), a emoção é imprevisível e, sendo assim, surge nos momentos de completa vulnerabilidade do sujeito e tem caráter epidêmico, ou seja, de contagiar os outros. Os sujeitos que, por não considerarem esse caráter imprevisível, ao se depararem com as reações emocionais dos outros, ficam mais suscetíveis ao seu contágio. E, quando diante de tais reações, deixam-se contagiar e, não reagindo de modo racional, passam a fazer parte do que o autor denomina *circuito perverso da emoção* (DANTAS, 1992).

Conforme Almeida A. R. (1999, p. 92), uma vez instaurado o “circuito perverso”, “[...] o sujeito torna-se ainda mais vulnerável à ampliação das reações emotivas”. A autora ressalta que, na teoria walloniana, as emoções precisam de espectadores, de cúmplices; dessa forma, para ficar imune e não entrar no “circuito perverso”, o sujeito deve ignorar sua dramatização e assim fazê-la sucumbir à razão.

Dito isso, e considerando todos os aspectos discutidos, compreendemos aqui os conflitos, de acordo com a teoria construtivista, como “[...] interações entre as pessoas em que há algum desequilíbrio” (VINHA; TOGNETTA; RAMOS, 2010, p. 907). Estas, que são, portanto, “[...] desencadeadoras de afeto negativo, podem ser resolvidas de maneira violenta ou pacífica, dependendo, justamente, dos recursos cognitivos e afetivos dos envolvidos e dos contextos sociais em que ocorrem” (LEME, 2004a, p. 367), e potencializadoras do desenvolvimento humano, logo, positivas.

Leme (2004a, p. 372) argumenta que a cultura tem papel importante no aprendizado da resolução de conflitos, visto que “[...] diferentes sistemas de valores expressam diferentes ideais de vida, que constituem o universo simbólico que dá significado às interações sociais de um dado grupo”. Porém, segundo a autora, não podemos considerar que tais sistemas de valores sejam determinísticos, porque os sujeitos

[...] envolvem-se ativamente na interpretação do significado da experiência, e também, criam coletivamente mundos intencionais, que são mais que uma somatória de contribuições individuais. Os significados culturais são negociados na interação social, o que, além de abrir espaço para as diferenças individuais, imprime

dinamismo à própria cultura que modifica em função destas. (LEME, 2004a, p. 373).

Lembramos que os recursos cognitivos e afetivos são ativados conjuntamente, no processo de resolução de conflitos. Entretanto, as pessoas podem pensar e agir de formas diferentes, dependendo de inúmeros fatores, como idade, cultura, experiências vividas, entre outros. Assim, nem todos reagem da mesma maneira. Por esse motivo, pretendemos abordar, a seguir, os diferentes estilos de resolução de conflitos, encontrados pelos pesquisadores na área.

1.2 Estilos de resolução de conflitos

Inúmeros teóricos têm discorrido que as pessoas tendem a reagir de formas diversas em situações idênticas de conflitos. Algumas dessas reações proporcionam resoluções positivas e/ou harmônicas do conflito, em que as partes saem satisfeitas (sentem que seus direitos foram respeitados), enquanto, noutras, ao contrário, alguma das partes sai prejudicada ou injustiçada.

Estudos de Deluty (1979 apud LEME, 2004a) e de Leme (2004a) sobre os aspectos envolvidos nas relações interpessoais elucidam três tendências de resolução de conflitos: agressivas, submissas e assertivas, as quais variam e são influenciadas pela idade, cultura e pelo gênero. Para esses autores, o comportamento agressivo caracteriza-se pelo uso de formas coercitivas, como a violência ou o desrespeito ao direito e à opinião alheios, no enfrentamento da situação conflituosa. O comportamento assertivo envolve também o enfrentamento do conflito, porém, sem uso de qualquer tipo de coerção, de modo que os direitos de ambas as partes são respeitados. Já o comportamento submisso configura-se pelo não enfrentamento da situação, ou seja, o sujeito se esquia ou foge do problema, considerando os direitos e sentimentos do outro, em detrimento aos seus.

Del Prette e Del Prette (2009) consideram os comportamentos agressivo, submisso o assertivo, como estilos de desempenho social, isto é, estilos de emissão de comportamentos, indicativos de uma habilidade social que influenciam na competência social do sujeito; seriam eles: reações não habilidosas passivas, reações não habilidosas ativas e reações habilidosas. A competência social é por eles descrita como “[...] a capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura,

gerando conseqüências positivas para o indivíduo e para sua relação com as demais pessoas” (ibid., p. 33).

Del Prette e Del Prette (2009) definem as reações não habilidosas passivas como comportamentos de esquiva ou fuga dos processos interpessoais ao invés do enfrentamento, ações que comprometem a competência social do sujeito, já que este guarda mágoas, ressentimento e/ou ansiedade. As reações não habilidosas ativas são aquelas expressas pelo sujeito de forma agressiva – física ou verbal -, negativista, irônica, autoritária ou coercitiva, que também comprometem sua competência social. Contudo, as reações habilidosas são aquelas que contribuem para a competência social do sujeito, “[...] por sua coerência entre componentes abertos e encobertos, adequação às demandas e conseqüências obtidas” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009, p. 39).

Ao abordarem as habilidades sociais na infância, Del Prette e Del Prette (2009), afirmam que, quando as crianças apresentam uma das três classes de reações acima descritas, em várias situações e contextos, pode-se falar em “estilos”, os quais dependem das condições ambientais e das oportunidades de aperfeiçoamento do repertório social. Isso não significa que, por uma criança apresentar um estilo assertivo, ela assim agirá em todas as situações de conflito, de sorte a não poder mudar de estilo.

Optamos pela utilização do termo “estilos”, em função da nossa perspectiva epistemológica. As pessoas apresentam ações, atitudes diferentes, perante as situações de conflitos interpessoais. Entendemos que essas ações não são fruto apenas de uma aprendizagem por modelos, mas de uma construção interna elaborada pelo sujeito, a partir das suas vivências.

Concluimos que existem diferentes formas de agir perante as situações de conflito, que podem ou não contribuir para uma resolução justa e pacífica, em que os direitos de ambos os envolvidos são respeitados. É sobre os estilos de resolução de conflitos destacados que trataremos a seguir, começando pelo estilo agressivo.

1.2.1 A agressividade como estilo de resolução de conflitos

Dentre os estilos de resolução de conflitos aqui mencionados, o agressivo é o mais estudado na literatura, talvez por envolver maior risco aos envolvidos. A agressão, comportamento dele resultante, é uma conduta difícil de ser conceituada, pois pode adotar

diferentes formas de manifestação (explícita ou velada, física, psicológica, verbal, direta ou indireta), ocasionando também consequências distintas, por ser influenciada por uma gama de fatores, tanto biológicos quanto sociais. Podemos citar, como exemplo de ações agressivas, as que incluem agressão física ou verbal, gestos ofensivos, ameaças, furtos, provocações, humilhações, intimidações, apelidos maldosos, olhares desprezíveis, entre outros aspectos.

Bee (2003) salienta que Feshbach (1970) assinala a intenção de ferir; assim, agressão seria qualquer ato que pretende causar dano a alguém ou outra coisa. Biaggio (1988, p. 181) destaca que esse critério foi adotado por vários teóricos, como fundamental para caracterizar um ato agressivo, em função de uma definição tradicional do termo, segundo a qual “[...] agressão é qualquer seqüência de comportamentos, cujo objetivo é causar dano à pessoa a quem é dirigida”. Tal definição sofreu muitas críticas, uma vez que, de acordo com Leme (2004a), usar apenas a intenção como critério definidor de um ato agressivo pode ocasionar equívocos. Segundo a autora, é preciso levar em conta três pontos: o juízo moral do observador pode ser uma inferência; uma situação de extrema frustração pode desencadear um ato agressivo que aparentemente não havia sido motivado pela intenção de causar dano; e, em muitas situações, um ato não é considerado agressivo por não provocar dano aparente.

Bee (2003) afirma que alguns pesquisadores fazem uma distinção entre duas formas de agressão: a instrumental e a hostil. A primeira teria por objetivo conseguir algo, sem, contudo, desejar causar dano ao outro. A segunda teria por intenção o ataque ao outro e, assim, causar algum tipo de sofrimento.

Leme (2004b) alude a outra distinção entre as formas de agressão: furtiva e explícita. A agressão furtiva seria aquela cometida através de atos disfarçados, ocultos ou dissimulados, os quais causam dano ao outro, como, por exemplo, roubos, furto, fraudes, intimidações como o bullying, além de outras formas de desrespeito à propriedade. A explícita, segundo a autora, envolve brigas físicas, estupros, ataques, entre outras manifestações.

Vinha (2000, p. 422) retoma a definição de La Taille (s/d) para a agressividade. Segundo aquela autora, este a considera

[...] como um sentimento natural, que faz parte dos sentimentos primários, como a alegria, a dor, a raiva, a curiosidade, o medo. O autor considera que os outros sentimentos requerem um nível de elaboração maior, como a vergonha, a culpa, o remorso ou o ciúme. A agressividade em si, não é boa nem ruim, é natural. Para ele, a educação e a cultura devem ajudar a criança a dosá-la e a canalizá-la para as coisas produtivas.

Leme (2004a) comenta uma série de fatores que intervêm sobre o processo de resolução de conflitos com agressividade, denominadas variáveis desencadeadoras, que influenciam o surgimento e a perpetuação do ato agressivo. Dentre eles, a autora cita os componentes biológicos, de função adaptativa, explicitados pelas abordagens etológica e psicanalítica. Destacamos, ainda, as variáveis pessoais como a personalidade, experiências anteriores, expectativas socioculturais, cultura familiar, exposição à mídia violenta. Estes dois últimos fatores podem influir no sentido de potencializar ou diminuir um ato agressivo por meio da aprendizagem, segundo a perspectiva da aprendizagem social. Bee (2003) e Pereira (2002) relembram que, de acordo com Bandura (1973/1987), na perspectiva da aprendizagem social, a exposição a modelos agressivos (na família, escola, meios de comunicação como os desenhos animados, por exemplo) favorece que estes sejam aprendidos e depois reproduzidos pelos sujeitos mais expostos. Leme (2004a) refere-se, também, aos fatores situacionais como frustração, ataque, conflito, violações das regras (das normas) e elementos ambientais estressantes (como calor e ruído) como potencializadores de atos agressivos. Bee (2003) focaliza estudos que apontam que um ato agressivo é sempre precedido de uma frustração. Já Vicentin (2009a) ressalta que os estudos em diversas culturas, acerca da hipótese frustração-agressão, demonstram que nem sempre a agressão é precedida por um ato frustrante. De acordo com a autora, os trabalhos de Fariz et al. (2005) vêm constatando que a frustração é fator facilitador, porém não suficiente para justificar os atos agressivos.

Leme (2004a, p. 368) indica que o comportamento agressivo “[...] é desencadeado após um processo de avaliação complexo, no qual interagem as variáveis pessoais e situacionais citadas que aumentam ou diminuem o nível de ativação necessário para impulsionar a conduta agressiva”.

Leme (2004a) igualmente argumenta que há inúmeras fases de surgimento do comportamento agressivo, como a precoce (nos primeiros anos escolares) ou a fase de transição para a adolescência. Segundo a autora o pico seria em torno dos dez anos. Quanto à interrupção desse comportamento “[...] é bem menos provável que indivíduos altamente agressivos, desistam da reação agressiva do que indivíduos moderadamente agressivos, em função de sanções sofridas, que acabam por limitar sua formação educacional” (LEME, 2004a, p. 369). Os sujeitos com tal tipo de comportamento correm ainda o risco de serem rejeitados pelos outros, o que acarretaria num círculo vicioso, pois sentimentos negativos como raiva, tristeza, podem aumentar a probabilidade de o sujeito agir agressivamente.

Há diferentes abordagens teóricas que, ao longo dos anos, buscaram compreender o fenômeno da agressividade. As primeiras procuravam explicar o comportamento em função de forças instintivas. Para Pereira (2002), na perspectiva da teoria psicanalítica de Freud (1920), a agressividade é entendida como um componente mental inato que leva o indivíduo a comportar-se com certo grau de violência contra seus semelhantes. La Taille (2000, p. 112) afirma que, “[...] para Freud, o homem é, por natureza, agressivo, anti-social”. O autor complementa que nada de bom poderíamos esperar dele (do homem), se o deixássemos livre e, para que aprendesse a conviver com seus semelhantes, seria “[...] preciso obrigá-lo a refrear seus instintos violentos” (ibid., p. 112), papel este da educação moral, a qual, para o autor, é na maioria das vezes essencialmente repressiva.

Pereira (2002) enfatiza que o modelo etológico, abordado por Lorenz (1992), explica o caráter inato e, em certo grau, adaptativo da agressividade animal, incluindo a humana. Nessa abordagem etológica, “[...] os padrões de conduta de ataque e defesa, ameaça e medo constituíam um sistema de hostilidade destinado à defesa pessoal, do seu território e dos direitos pessoais” (PEREIRA, 2002, p. 9). Segundo a autora, Lorenz (1992) apresenta três funções do comportamento agressivo: definição ou divisão de território disponível entre os seres vivos; seleção (ou escolha) através de combate entre rivais; e defesa da família (ou grupo).

Para a perspectiva da aprendizagem social de Bandura (1973), a agressividade, enquanto comportamento, é aprendida através da observação, seguindo um processo de modelação. Assim, esses comportamentos são assimilados através da exposição a modelos agressivos (como na família, na escola, na televisão e outros meios de comunicação, por exemplo) e reproduzidos pelos sujeitos mais expostos (PEREIRA, 2002; VICENTIN, 2009a, 2009b). Pereira (2002, p. 10) recorda o papel de modelagem importante dos meios de comunicação, principalmente a televisão, nessa perspectiva, e complementa indicando que esta “[...] conduz à aprendizagem de estratégias agressivas eficazes, aponta para a antecipação da ausência de punição e sobretudo assinala o valor funcional do comportamento agressivo, ou seja, a recompensa material”.

Segundo Bee (2003), para Bandura (1973), o comportamento agressivo é desencadeador de injúria pessoal ou destruição da propriedade, ou seja, é definido em função das consequências.

Estudos de Goodenough (1931) e Hartup (1947), retomados por Bee (2003), sobre as mudanças desenvolvimentais na agressão indicam alguns aspectos: a) a quantidade de agressão aumenta, durante os anos pré-escolares, tendo um pico em torno dos quatro anos, quando as brincadeiras começam a ser mais cooperativas; b) a forma da agressão também se modifica, ou seja, entre crianças menores (2 ou 3 anos), são mais comuns as agressões físicas (na maioria dos casos, são agressões mais de características instrumentais do que hostis) e, com o desenvolvimento da linguagem e da tomada de consciência das ações, as crianças maiores (2 aos 7 anos) estão mais propensas a usar a agressão hostil (com intenção de ferir o outro), empregando cada vez mais palavras do que agressões físicas; c) na adolescência, a agressividade encontra outros modos de expressão, reforçados pelos grupos.

Dentro de uma abordagem na área da Psicologia Social, encontramos a tese de Milgram (1974). O autor convidou pessoas comuns, através de um anúncio de jornal, a participarem de uma pesquisa sobre aprendizagem. Elas deveriam ministrar choques elétricos através de um dispositivo, cada vez que um aprendiz cometia um erro. Na verdade, os choques com cargas cada vez mais altas (inclusive letais) eram de mentira; o ajudante tinha que errar algumas respostas e simular fortes dores, e a pesquisa não era sobre aprendizagem, mas sobre a obediência das pessoas à autoridade.

A experiência de Milgram (1974) pretendia inicialmente investigar de que modo os sujeitos tendem a obedecer às autoridades e, assim, explicar os crimes inumanos cometidos no tempo do nazismo. Sem saber dessa informação, não só a maioria aceitou participar (cerca de 65%) como ministrou choques altíssimos, mesmo assistindo ao ajudante sentir dores fortíssimas. Ou seja, a maioria obedeceu, submetendo-se à autoridade presente. Para confirmar sua tese sobre a forte inclinação do homem para a obediência, ou para o respeito à autoridade, o pesquisador decidiu modificar o experimento. Num determinado momento, ele saía do laboratório, pois, se as pessoas agissem somente em função da obediência, na ausência da figura da autoridade, poderiam fingir dar prosseguimento ao estudo e poupar o ajudante de sofrer os choques. Como esperava, a maioria dos sujeitos parou de dar choques e alguns até consolaram o ajudante. La Taille (2000, p. 117), ao apresentar o experimento, ressalta:

O homem é um “animal obediente”, tal poderia ser a interpretação básica das experiências de Milgram. E, se ele age com violência, não é tanto em razão de uma tendência natural para tal, mas sim porque, de algum modo, é mandado a se comportar assim. Dito de forma mais ampla – portanto, sem nos limitarmos à questão da autoridade -, o comportamento do homem depende, e muito, do contexto no qual ele se encontra.

Outros estudos relacionam o comportamento agressivo à dimensão moral; La Taille (2000, p. 118) sublinha, por exemplo, que, para a perspectiva interacionista de Piaget e Kohlberg, “[...] quanto mais os valores morais estiverem associados à identidade da pessoa, mais ela estará inclinada a agir coerentemente com eles”.

Na opinião de Tognetta (2003, 2005), é preciso compreender que o fato de as crianças agirem de maneira agressiva se deve à sua condição normal de ser humano (ou seja, é uma condição natural de todo o ser humano) e diz respeito às representações de si e do mundo que esse sujeito está construindo.

De acordo com La Taille (2000), em linhas gerais, a identidade do sujeito equivale a um conjunto de representações de si (ou imagens de si), que são sempre valorativas. Nesse conjunto de representações de si, os valores morais podem estar presentes ou não. Se presentes, podem ocupar lugar central ou periférico, isto é, lugar mais ou menos importante no conceito que a pessoa tem de si. O autor frisa que podemos chamar todo conjunto de representações de si positivas de *autoestima* e todo conjunto de representações de si que tem relação com valores morais, de *autorrespeito*.

Para La Taille (2000, p. 120), “[...] o que pode levar alguém a agir claramente contra a lei, e com violência: não é tanto uma falta de auto-estima [...], mas sim a associação entre a auto-estima e certos valores”. Ou seja, uma das causas de o sujeito agir com agressividade seria ele internalizar como valor, por exemplo, a agressividade.

O sentimento da vergonha, segundo La Taille (2000, p. 122), seria um inibidor no campo da moral, mas, em função da cultura de hoje, dos valores que são colocados em primeiro plano (nem sempre morais), “[...] o sentimento da vergonha talvez tenha abandonado o campo da ética, da honra, da dignidade, para habitar o campo do sucesso, da glória. Nunca se falou tanto em auto-estima, mas pouco se pensa em auto-respeito”.

Em pesquisa realizada por La Taille (2006a) com mais de cinco mil jovens estudantes do Ensino Médio da cidade de São Paulo, com o objetivo geral de descobrir os valores desses jovens, cerca de 90,5% responderam que, no mundo de hoje, os conflitos são resolvidos mais com agressão do que com diálogo. Para o autor, “[...] pode-se dizer que o jovem de hoje pensa mais viver em um mundo de possíveis adversários agressivos do que em um mundo de possíveis companheiros dispostos a dialogar quando há conflitos” (LA TAILLE, 2006a, p. 174). Investigação efetuada por Vicentin (2009a) corrobora tais resultados, visto que 39,9%

dos entrevistados responderam que resolveriam os conflitos apresentados de forma submissa, outros 28,57% indicaram respostas agressivas aos mesmos.

Em suma, verificamos que há diferentes perspectivas teóricas que visam a explicar o comportamento agressivo, como a abordagem psicanalítica, a teoria da aprendizagem social e o modelo etológico e a abordagem interacionista. Todas elas apontam que não há um único determinante, visto que, no processo de resolução de conflitos, uma multiplicidade de aspectos podem estar relacionados. Destacamos que é preciso um olhar multidimensional para o comportamento agressivo, bem como estar atento à maneira como os sujeitos organizam internamente as situações vivenciadas. Enfatizando que aspectos cognitivos e afetivos estão presentes nas ações dos sujeitos, inclusive nos conflitos, ressaltamos a necessidade de os sujeitos aprenderem a controlar suas emoções (como a raiva, o medo, a dor, por exemplo), a fim de, assim, conseguirem resolver os conflitos de outra forma que não a agressiva. Afirmamos que o estilo agressivo adotado nas resoluções de conflitos não é adequado, em função dos prejuízos que pode trazer para os envolvidos e para a qualidade das relações interpessoais. Porém, existe outro estilo – o submisso –, que igualmente consideramos inadequado, salvo em situações específicas que envolvem algum perigo, por exemplo. Sobre ele, trataremos a seguir.

1.2.2 A submissão como estilo de resolução de conflitos

Vicentin (2009a), ao discorrer sobre os estilos não violentos, na resolução de conflitos, atenta para a denominação encontrada em alguns estudos. Conforme já frisamos, Del Prette e Del Prette (2009) chamam o estilo de resolução de conflitos no qual o sujeito abdica dos seus próprios direitos e opiniões, em favor do outro, como passivo ou, ainda, como reação não habilidosa passiva. Leme (2004a) e Deluty (1979 apud LEME, 2004a) o conceituam como submisso. Assim como Vicentin (2009a), utilizaremos em nosso estudo o termo “submisso”, mesmo que na Psicologia os comportamentos passivos e submissos sejam usados em condições iguais. De acordo com a autora,

[...] a passividade assemelha-se mais à inatividade, à inércia e à indiferença, enquanto a submissão diz respeito à obediência, à sujeição, à subordinação, ou seja, a um processo que a nosso ver implica uma ação interna a fim de resguardar e calar os próprios direitos, opiniões e sentimentos, privilegiando os dos outros. (VICENTIN, 2009a, p. 31).

Leme (2004a) caracteriza o comportamento submisso como aquele em que os sujeitos tendem a fugir ou esquivar-se, sem enfrentar as situações conflituosas. De acordo com a autora, os sujeitos muitas vezes negam a existência de um conflito, justificando que não houve, por exemplo, dano e/ou ameaça à autoestima.

Vicentin (2009a, p. 31) salienta as características indicadas por Del Prette e Del Prette (1999), relativas aos sujeitos que apresentam uma tendência submissa:

Emocionalmente inibidas na expressão de sentimentos negativos; Muito raramente atingem os objetivos e usualmente os sacrificam para manter a relação; Quase sempre concordam com o grupo; Não defendem os próprios direitos, mas respeitam os direitos alheios; Indecisas nas escolhas, submetem-se a opiniões alheias; Desvalorizam-se; Produzem uma imagem negativa de si.

Para Vicentin (2009b), os sujeitos que agem de modo submisso estariam empregando estratégias injustas para resolver os conflitos, uma vez que não privilegiariam a igualdade e a equidade, expressando-se muitas vezes de modo não honesto e pouco sincero, com o intuito de acabar logo com o problema. A autora relembra que os sujeitos com esse estilo percebem o conflito como um perigo, o qual necessita ser evitado rapidamente, mesmo que desconsiderem seus desejos, ideias, pensamentos e sentimentos.

Apesar dos estudos nessa área serem escassos, encontramos alguns apontamentos quanto aos fatores causais da tendência submissa. Del Prette e Del Prette (2009) entendem que os sujeitos com estilo submisso de resolução de conflitos agem dessa maneira, porque não foram treinados para lidar com os problemas, de modo a não prejudicar a si e/ou ao próximo. Del Prette e Del Prette (2002) afirmam que o comportamento submisso ocorre mais frequentemente que o assertivo, por ser compreendido, equivocadamente, como mais adaptativo ou desejável socialmente, visto que não envolve confronto.

Leme (2004a, p. 372) sustenta, porém, que, segundo Deluty (1979), “[...] o aspecto de não enfrentamento da situação nem sempre é motivado pelo que é considerado socialmente desejável. Muitas vezes, o comportamento submisso é motivado, simplesmente, pelo medo do confronto, constituindo assim, o verso da agressividade”. Leme (2004a), a partir de suas pesquisas, declara que tanto os sujeitos com estilo agressivo quanto os com estilo submisso têm consciência que seu comportamento é inadequado, contudo, apresentam dificuldade em considerar respostas não agressivas e não submissas para resolver conflitos.

O sujeito submisso necessita de ordens externas, as quais indiquem o que é certo e errado, justo e injusto. Isso é um comportamento normal em crianças pequenas que são submissas à autoridade (aos mais velhos). Piaget (1932/1994), estudando o desenvolvimento

moral da criança, afirma que esta nasce amoral, ou seja, sem parâmetros para discernir o que é certo e errado, justo e injusto. Nesse sentido, a criança precisa do adulto para impor regras e limites, que, no início, serão externos à sua consciência, como, por exemplo: a hora de dormir, escovar os dentes, tomar banho, não bater etc. O adulto impõe o que a criança deve ou não fazer, fornecendo consequências positivas ou negativas, conforme tais regras são seguidas ou não. A criança obedece por medo ou por afeto. Estabelece-se assim uma relação de respeito unilateral (uma das partes é mais respeitada). Quando pequena, a criança respeita muito mais o adulto do que este a ela.

Esse respeito é base de uma relação, definida por Piaget (1932/1994), como relação de coação, resultando conseqüentemente na moral heterônoma (moral do dever, em que o bem é obedecer ao adulto e o mal é agir de acordo com sua própria opinião). Somente através do respeito mútuo (relação em que há mais igualdade de poder de ação) e das relações de cooperação (quando se estabelecem trocas equilibradas com os outros), que o sujeito consegue libertar-se dessa coação, permitindo o desenvolvimento crescente da autonomia moral.

Além da coação externa (do adulto ou mais velho), a criança sofre um tipo de coação interna: o egocentrismo. As crianças imitam os adultos, reproduzem suas ordens, seus valores e seus julgamentos, sem perceber que o fazem, porque são egocêntricas, ou seja, só conseguem perceber o mundo a partir de uma perspectiva: a sua. Piaget (1932/1994, p. 81) afirma que elas não conseguem perceber no que são diferentes dos outros e explica que

O egocentrismo, na medida em que é confusão do eu com o mundo exterior, e o egocentrismo, na medida em que falta de cooperação, constituem um único e mesmo fenômeno. Enquanto a criança não dissocia seu eu das sugestões do mundo físico e do mundo social, não pode cooperar, porque, para tanto, é preciso estar consciente de seu eu e situá-lo em relação ao pensamento comum. Ora, para tornar-se consciente de seu eu, é necessário, exatamente, libertar-se do pensamento e da vontade do outro. A coação exercida pelo adulto ou pelo mais velho e o egocentrismo inconsciente do pequeno são, assim, inseparáveis.

Para Piaget (1932/1994), é somente por meio da cooperação e descentração (advindas do respeito mútuo) que a criança vai dissociando seu eu do pensamento do outro, quer dizer, abandonando, aos poucos, o egocentrismo.

O egocentrismo impossibilita que a criança consiga se colocar no lugar do outro e as relações de coação a obrigam a obedecer à regra imposta, objetivamente, sem interpretá-la. Isso influencia na capacidade de julgamento da criança entre o que seja certo e errado. Ela se restringe a julgar os atos em função dos resultados objetivos, ou seja, em função de sua

conformidade material com as regras estabelecidas, e não pelas intenções, o que Piaget (1932/1994) chama de realismo moral. Nesse sentido, a coação adulta age de modo a reforçar os traços próprios do egocentrismo e do realismo moral.

O problema que Piaget (1932/1994, p. 151) destaca, nesse processo natural de consciência das regras – e que podemos relacionar com o fato de as crianças agirem de modo submisso perante situações de conflitos –, é a pressão que o adulto faz sobre a criança, reforçando seu egocentrismo:

Enquanto a criança, dotada de uma liberdade de ação suficiente, sai espontaneamente do seu egocentrismo para dirigir inteiramente seu ser para a cooperação, o adulto age, a maior parte do tempo, de modo a reforçar o egocentrismo infantil sob seu duplo aspecto intelectual e moral.

Piaget (1932/1994) discute esse problema, atribuindo a ele dois sentidos. Em primeiro lugar atenta para a exterioridade das ordens adultas, isto é, todas as regras, sejam elas morais ou físicas, são impostas aos menores nos primeiros anos de vida, cujo sentido (ou razão) permanece incompreensível durante muito tempo, como por exemplo, não dizer mentiras, escovar os dentes depois das refeições e tomar banho todos os dias. Em segundo lugar, e não menos importante, o autor afirma que “[...] a maioria dos pais são medíocres psicólogos [...]” (ibid., p. 152) e os chama de *pais médios*, comparando-os aos governantes sem inteligência que se preocupam tão somente com acumular leis. O autor explica que o adulto induz a criança à noção objetiva da responsabilidade (avaliar os atos em função dos resultados, independentemente da intenção), ressaltando tal tendência, que é natural da criança. Apresenta, ainda, sua indignação com uma série de contra-sensos psicológicos despendidos pelos que denomina de *pais médios* (e por que não dizer, dos professores!): o esforço despendido por estes para apanhar a criança cometendo erros, ao invés de prevenir as tragédias; o grande número de ordens estabelecidas; o notório prazer de aplicar sanções; “[...] o prazer de usar sua autoridade e esta espécie de sadismo que observamos tão frequentemente mesmo entre muita gente educada, cuja máxima é que é necessário “quebrar a vontade da criança” ou “fazer sentir à criança que há uma vontade superior à dela””. (ibid., p. 152).

Piaget (1932/1994, p. 152) complementa, ainda, dizendo que, por mais que a criança tente sair desse esquema de coação, por não poder fazer a separação do certo e errado e o que seria criticável na conduta dos pais, “[...] não podendo julgar objetivamente os pais, dada a “ambivalência” de seus sentimentos a respeito deles, a criança, em seus momentos de afeto, acaba interiormente por dar razão à autoridade”. Para o autor, essa criança, quando adulta,

difícilmente conseguirá desfazer-se dos esquemas afetivos adquiridos, podendo ser tão estúpida com seus filhos, assim como foram com ela, instaurando-se desse modo a coação de gerações.

Compreendemos, nesse sentido, que a criança que convive fortemente nessas relações coercitivas, de respeito unilateral, possa encontrar grandes dificuldades de considerar o ponto de vista dos outros e de expor o seu pensamento. A criança submissa vê no outro sempre uma autoridade a ser respeitada, isto é, vive sempre uma relação de respeito unilateral.

Vinha (2003) pesquisou sobre a influência do ambiente escolar no modo como os alunos se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais, e como interpretam e resolvem situações hipotéticas de conflitos. Comparou duas classes de escolas públicas: uma, caracterizada por relações autoritárias e a outra, por relações democráticas. As relações autoritárias são aquelas em que o professor centraliza as decisões, impõe regras, decide o que deve ou não ser realizado em sala de aula, resolve os conflitos pelas crianças e em que o respeito é unilateral. Nas classes democráticas, o professor é um mediador das ações, as regras são elaboradas pelo grupo e há respeito mútuo. Vinha (ibid., p. 393) constatou que as crianças da classe com relações autoritárias apresentaram estratégias predominantemente “[...] unilaterais, caracterizadas por demandas e obediência submissa [...]”, enquanto que as crianças da sala de aula com relações mais democráticas “[...] apresentaram maiores possibilidades de resolver os conflitos de forma cooperativa e eficaz, visto que [...] as trocas são reflexivas e recíprocas, possibilitando estratégias como a persuasão e a explicação e a coordenação dos atos com os sentimentos” (ibid., p. 393). A autora conclui que os resultados encontrados confirmam a hipótese de que o ambiente escolar influencia no modo como as crianças interpretam e resolvem conflitos hipotéticos. Ou seja, as ações da professora mais autoritária, baseadas no respeito unilateral, na coerção, na imposição de regras e na punição nos casos de transgressões, estavam impedindo que as crianças evoluíssem no entendimento interpessoal, quando comparadas às crianças da classe mais cooperativa, na qual a professora minimizava sua autoridade, compreendendo os conflitos como oportunidades pelas quais as crianças construiriam modos mais adequados de relacionar-se. Vicentin (2009a, p. 33) salienta que o estudo de Vinha (2003) “[...] leva à conclusão que o comportamento submisso pode ser uma das consequências para a criança que convive com figuras de autoridade que restringem as interações entre pares e que constroem um ambiente coercitivo”.

Concluimos que o sujeito submisso é aquele que considera os direitos e os sentimentos do outro, mas em prejuízo aos seus, quer dizer, experimenta uma relação assimétrica. Foge ou se esquia da situação, motivado muitas vezes pelo medo ou por ter baixa sua estima de si, acreditando que o outro está sempre certo ou que o outro é mais forte, por exemplo. O estilo submisso caracteriza-se, por conseguinte, pelo não enfrentamento da situação problema, o que pode trazer-lhe consequências danosas. Entretanto, qual seria o modo mais adequado de resolver conflitos? É sobre ele que abordaremos a seguir: o estilo assertivo.

1.2.3 A assertividade como estilo de resolução de conflitos

O estilo assertivo é, sem dúvida, o mais desejado modo de resolução de conflitos. Envolve o enfrentamento do conflito, aspectos de reversibilidade, defesa de opiniões e direitos, contudo, sem usar agressão ou desrespeito aos direitos e opiniões do outro.

Assertividade, segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa* (1992), vem do latim *assertio* e significa afirmação, proposição, asseveração (dar como certo). Vicentin (2009a) recupera posição de Del Prette e Del Prette (1999), os quais afirmam que o termo foi fixado por Wolpe e Lazarus, sendo que, a partir de 1970, houve uma certa difusão do que denominaram treinamento assertivo, com o intuito de melhor preparar as pessoas para a comunicação e a expressão, nas relações interpessoais.

Leme (2004a) sublinha que, para Deluty (1981), o comportamento assertivo caracteriza-se pelo enfrentamento do conflito, através do qual o sujeito defende seus direitos e opiniões, sem, entretanto, usar de qualquer forma coercitiva, como a violência ou o desrespeito pelos direitos e opiniões alheios. Ainda, conforme Leme (2004a, p. 371), envolve a expressão de pensamentos e sentimentos positivos, sendo, portanto, o mais desejável dos comportamentos em situações de conflitos interpessoais, “[...] embora nem sempre seja o mais aconselhável, como, por exemplo, em uma situação que envolve risco físico, ou quando ceder pode representar o fortalecimento do vínculo”.

Del Prette e Del Prette (2009, p. 175) definem a assertividade como

[...] uma classe de habilidades sociais de enfrentamento de situações que envolvem risco de reações indesejáveis do interlocutor, envolvendo controle de ansiedade e expressão apropriada de sentimentos, desejos e opiniões. Ela implica tanto a superação da passividade quanto o autocontrole da agressividade e de outras reações não habilidosas.

Vicentin (2009a) apresenta cinco tipos de assertividade encontrados por Lange e Jakubowski (1976): asserção básica – quando as pessoas afirmam seus direitos, crenças e opiniões; asserção empática – quando, antes de apontar sua afirmação assertiva, o sujeito reconhece a situação ou o sentimento do outro; asserção crescente – quando o sujeito propõe uma resposta assertiva mínima e, se esta não funcionar, vai aumentando o grau de assertividade; asserção de confronto – quando o sujeito explica ao outro que este agiu de modo contrário ao prometido; asserção com uso dos pronomes “eu” ou “nós” – quando, ao descrever o seu comportamento e sentimento, o sujeito utiliza o pronome “eu” em relação ao comportamento e sentimento do outro, ou quando usa do pronome “nós”, para apontar a necessidade de mudança conjunta numa situação que afeta a ambos.

Podemos fazer um comparativo do estilo assertivo ao que Piaget (1932/1994) já definia como *justiça distributiva* orientando as ações ou as trocas entre as pessoas. Invoca a igualdade entre as partes no momento da resolução de conflitos. Está pressuposta nas relações democráticas nas quais se considera que ambas as partes têm direitos iguais, sendo injusto privilegiar uns, em detrimento de outros. Sintetizamos com Piaget (ibid.) três grandes fases das noções de justiça: na primeira, a justiça emana da autoridade e das leis; na segunda, ela se desenvolve na noção de igualdade em oposição à pura obediência; na terceira, o igualitarismo puro cede lugar a um conceito mais elaborado, a equidade, onde os diferentes pontos de vista são sempre considerados.

Um sujeito assertivo leva em conta os seus direitos e deveres, na mesma proporção que o faz em relação aos direitos e deveres do outro.

Pelas conceituações expostas, recordando que não só aspectos cognitivos são ativados num momento de conflito, mas também afetivos, percebemos que a regulação emocional é um dos pontos fundamentais da tendência assertiva, na resolução de conflitos. Aprender a identificar os seus sentimentos e os dos outros, bem como expressá-los de modo adequado, é condição imprescindível para os conflitos sejam resolvidos de forma positiva. Tognetta (2003) ressalta que, ao nascer, o bebê não distingue sensações de sentimentos, o que só irá ocorrer a partir de suas trocas com o meio, num processo de desenvolvimento. Segundo a autora, quem conhece seus sentimentos tem maiores condições de pensar sobre o que os outros podem estar sentindo, de sorte a reagir de maneira assertiva diante de uma situação de conflito interpessoal, inibindo muitas vezes comportamentos agressivos ou submissos. Em alguns casos, os sentimentos são a própria causa do conflito.

Agir de modo assertivo implica não só reconhecer os sentimentos do outro, mas interessar-se e compreendê-los, ou seja, ser empático. La Taille (2006b, p. 12) entende que os termos “empatia” e “simpatia” possuem conceitos próximos e “[...] designam a capacidade humana de perceber os estados emotivos de outrem e se afetar emocionalmente por eles. Dito de outra forma, ambos os conceitos dizem respeito a um ‘operador emocional’, passível de motivar uma pessoa e preocupar-se com outrem”. Tognetta, Barbuto e Canovas (no prelo) declaram que, para Piaget (1998), “[...] a simpatia é um sentimento que surge a partir das relações interpessoais da criança e pressupõe uma valorização mútua e uma escala de valores que permite uma relação de troca entre pessoas”. La Taille (2006b, p. 12) recorda que Piaget (1954) recorreu também

[...] ao conceito de simpatia para analisar a dimensão afetiva do desenvolvimento moral, definindo-a como sentimento fonte de atribuição de valor positivo a outrem em razão de suas ações (seu contrário é a antipatia). A simpatia participaria, portanto, do jogo das valorizações mútuas que dirige a criança ao respeito mútuo.

Concordamos com Leme (2004b, p. 177-178), quando a autora enfatiza que o estilo assertivo de resolução de conflitos não é só o mais desejável, por buscar soluções através da negociação, considerando os seus direitos e os do outro, porém “[...] é, ainda, o que mais mobiliza recursos cognitivos e afetivos do indivíduo, em função das avaliações e decisões envolvidas, o que o torna o mais sofisticado em termos psicológicos”.

Dentre o exposto, concluímos que o estilo assertivo seja o mais indicado a ser usado no processo de resolução de conflitos. Sendo uma conduta mais sofisticada, como diria Leme (2004b), como o sujeito passa a utilizá-la como exercício ou ação contínua, em face das mais diversas situações conflituosas? Seria uma conduta passível de ser aprendida? E de que forma? Com o intuito de buscar respostas para essas questões, dentro de uma perspectiva teórica interacionista, e ressaltando a importância do ambiente escolar como facilitador das trocas interpessoais e da cooperação, buscamos, a seguir, refletir sobre esse possível *aprendizado* de resoluções de conflitos.

1.3 Aprendizagem de resolução de conflitos

As pessoas podem resolver os conflitos de modo submisso, agressivo ou assertivo, como já discutimos. O ambiente escolar é um dos locais onde os sujeitos aprendem ou não a resolver seus inúmeros problemas. Frequentemente, observamos professores ou responsáveis

agindo de maneira a acabar com os conflitos ocorridos entre alunos, no momento em que estes acontecem, sendo autoritários, impondo regras, resolvendo-os no lugar dos alunos. Mas, acontece que o problema não acaba naquele momento, pois os envolvidos, muitas vezes, pedem desculpas, prometendo não repetir o ocorrido somente para agradar ou evitar punições, de modo que as causas do problema continuarão existindo.

É triste constatarmos que, apesar do crescente índice de violência escolar, as escolas continuam limitando-se a ensinar os conteúdos tradicionais, deixando de lado o aprendizado das emoções e da resolução de conflitos. O ensino nas escolas faz uma dicotomia entre o que é público (a ciência, o saber e a cultura) e o que é privado/individual (os sentimentos, as emoções e os conflitos interpessoais). Priorizando um em detrimento do outro (e é isso que a maioria das escolas faz), haverá uma defasagem entre ambos, visto que os alunos não terão aprendido a refletir acerca dos problemas que surgem nas relações interpessoais e assim não serão capazes de lidar com as emoções conexas a tais problemas.

Segundo Sastre e Moreno (2002), as situações de conflitos presentes nas relações interpessoais ocorrem numa frequência muito maior em comparação a qualquer matéria curricular e, se não há aprendizado, os sujeitos acabam recorrendo a respostas primitivas, ou seja, agem levados pelas emoções e pelos impulsos sem reflexão prévia. Quanto mais cedo os sujeitos aprenderem a lidar com os conflitos e com os sentimentos, mais fácil será impedir respostas agressivas e submissas, uma vez que, como destacamos anteriormente, tanto recursos cognitivos quanto afetivos são ativados de modo conjunto, no processo de resolução de conflitos.

Diferentes autores, como Tognetta (2003), Sastre e Moreno (2002), Del Prette e Del Prette (2009), Vinha (2000) e Devries e Zan (1998), em perspectivas diversas, propõem alguns trabalhos com crianças, relativos ao aprendizado da regulação emocional e de resolução de conflitos.

Em linhas gerais, as propostas com base na teoria cognitivo-comportamental de aprendizagem social visam a desenvolver habilidades sociais e empatia, diminuindo, assim, comportamentos antissociais, através da imitação de modelos, reforço (ou treino), aprendizagem por observação e punição. A aprendizagem se dá num processo de associação, como um esquema de estímulo-resposta.

Já para Piaget (1971), a criança é um ser ativo, que se desenvolve agindo ou operando com o objeto do conhecimento. Salienta a indissociabilidade do desenvolvimento afetivo,

social, moral e intelectual. Para ele, é através das interações sociais, com o outro, que o sujeito vai se desenvolvendo por meio de um processo de equilíbrio ou autorregulação. Este processo de equilíbrio seria um mecanismo de organização de estruturas cognitivas, isto é, um “[...] processo interno que regula o pensamento e a ação” (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 12). Em síntese, toda experiência do sujeito é assimilada a uma estrutura de ideias já existentes (esquemas), podendo provocar uma transformação nesses esquemas, ou seja, gerando um processo de acomodação. De acordo com Piaget (1971), a relação envolvida em todo desenvolvimento é uma relação de assimilação e não de associação, como no esquema de estímulo-resposta, quer dizer, no processo de assimilação há uma integração do novo ao que já se conhecia. Por isso, ao tratar do desenvolvimento, o autor usa a expressão *construção*, ao invés de aprendizagem, porque envolve mudança de estrutura.

Toda experiência leva, em graus diferentes, a um processo de assimilação e acomodação. Para avançar no desenvolvimento, é preciso que o ambiente promova condições para transformações cognitivas, isto é, é necessário que se estabeleça um conflito cognitivo que demande um esforço do indivíduo para superá-lo, a fim de que o equilíbrio do organismo seja restabelecido, e assim sucessivamente.

Na perspectiva de Piaget (1934/1998), a vida do grupo é o meio natural de desenvolvimento da inteligência, moralidade e personalidade, sendo a cooperação o instrumento necessário para tal. Para Piaget (1971), cooperar é operar com. Para que a criança consiga co-operar, trocar ideias, ponderar diferentes perspectivas e, dessa maneira, resolver conflitos de modo assertivo, é imperioso que ela tenha construído determinadas operações, como a conservação e a reversibilidade. Vinha (2000, p. 67) destaca que o autor

[...] esclareceu que os sentimentos, valores, idéias e interesse das crianças são instáveis e tendem a não se manter ou não ser conservados de uma situação para outra. [...] Somente após a construção das operações reversíveis, há a conservação de idéias, sendo que estas são necessárias à cooperação (sem a conservação das proposições ditas, o sujeito não mantém seu argumento ou sua idéia inicial em uma discussão, portanto, não há uma troca efetiva).

No sentido piagetiano, poderíamos conceber que a resolução de conflitos assertiva é co-operativa, pois, segundo Vinha (2000, p. 350), “[...] é necessário operar em termos de sentimentos, perspectivas e idéias de uma outra pessoa [...]”. A autora explicita, ainda, que “[...] os trabalhos de Piaget reconhecem que a resolução dos conflitos está subjacente às mudanças no desenvolvimento da criança, envolvendo o reconhecimento e a descoberta de

como conciliar diferentes pontos de vista” (VINHA, 2000, p. 351), não sendo, portanto, apenas uma técnica a ser aprendida (DEVRIES; ZAN, 1999).

É nesse sentido que apontamos para um trabalho que proporcione a ação efetiva das crianças com seus pares, pois é através dessa experiência que ela vai se desenvolver e aos poucos construir condições necessárias para resolver conflitos de modo assertivo.

De acordo com Sastre e Moreno (2002, p. 52), para que um conflito seja resolvido de modo satisfatório, é preciso que o sujeito/aluno consiga (ou tente) descentrar-se do seu ponto de vista, para considerar simultaneamente outra ou outras perspectivas, diferentes da sua, de sorte a “[...] elaborar fusões criativas entre todos eles, o que implica operações de reciprocidade e síntese entre contrários”. As autoras afirmam que isso só será possível se o sujeito conseguir organizar os fatos e ordená-los de modo causal, atentando somente ao que for pertinente, ou seja, analisar a situação, expor adequadamente o problema, a fim de buscar soluções satisfatórias para ambos os envolvidos, o que requer aprendizagem.

Vinha (2003, p. 281) expõe os estudos de Selman (1980) sobre “[...] o desenvolvimento da capacidade de o sujeito adotar a perspectiva de outrem e coordená-la com a de si próprio”. Em seus estudos, esse autor identificou cinco estágios do desenvolvimento de adoção de perspectivas (descrevem como as crianças formam juízos sobre os outros, o que é um processo cognitivo), dentro dos quais avaliou os níveis de entendimento interpessoal (descrevem como as crianças agem nas interações, o que implica tanto aspectos cognitivos, quanto afetivos e situacionais), que envolvem estratégias de negociação (ativadas pelos sujeitos, ao interagir em situações de conflito interpessoal) e de experiências compartilhadas (relações interpessoais em equilíbrio).

Apresentaremos de forma sucinta esses estágios com o objetivo de compreender como as crianças vão progredindo no desenvolvimento da capacidade de compreender diferentes perspectivas e coordená-las com a sua, fator necessário para uma solução satisfatória de um conflito. Tais estágios são:

- Estágio 0 - Perspectiva egocêntrica (dos 3 aos 6 anos em média): “[...] a criança pequena não reconhece que as experiências subjetivas e íntimas dos outros (sentimentos, intenções e idéias) podem ser diferentes das suas. A criança simplesmente não percebe que o outro tem um ponto de vista. Os outros são vistos como objeto” (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 42). Quanto às estratégias de negociação, Vinha (2003) ressalta que as crianças são

egocêntricas e suas estratégias de resolução de conflitos são tanto momentâneas quanto físicas (luta, fuga, esquiva), agindo geralmente de modo impulsivo.

- Estágio 1 – Adoção de perspectivas socioinformativas (dos 6 aos 8 anos, em média): “[...] a criança descentra-se e sabe que cada pessoa tem uma experiência subjetiva única, mas em geral não consegue considerar mais de uma perspectiva de cada vez” (ibid, p. 42). A criança supõe que existe somente um ponto de vista correto ou bom – o seu ou de uma autoridade –, mesmo reconhecendo que há pontos de vista diferentes. As estratégias de negociação: as crianças parecem conceber o conflito como “[...] um problema que é essencialmente sentido por uma parte e causado pela ação do outro daí a denominação unilateral (compreensão de sentido único)” (VINHA, 2003, p. 294). As estratégias desse nível incluem “[...] submissão ou obediência irrefletida e exigências unilaterais, ameaças ou adulações” (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 44).

- Estágio 2 – Adoção autorreflexiva de perspectivas (dos 8 aos 10 anos, em média): a criança consegue descentrar-se da sua perspectiva, para refletir sobre pensamentos e sentimentos, seus e dos outros, de forma recíproca. As estratégias de negociação desse nível são autorreflexivas, recíprocas e “[...] incluem optar por atender os desejos do outro, aceitar ou sugerir ou realizar intercâmbio, persuadir ou ser receptivo à persuasão e argumentar justificando-se” (DEVRIE; ZAN, 1998, p. 44). Nesse nível, parecem considerar como boa resolução de conflito aquela em que ambos concordam, mesmo que somente uma parte se sinta satisfeita.

- Estágio 3 – Adoção mútua de perspectivas (10 aos 12 anos, em média): Nesse estágio, a criança é capaz de distinguir simultaneamente e de modo recíproco as suas perspectivas e as do outro, bem como de uma perspectiva generalizada: “Numa situação que envolve duas pessoas e a criança distingue entre o ponto de vista de cada uma das partes pela perspectiva de uma terceira pessoa (como um espectador imparcial), considerando os pontos de vista individuais e as relações entre estes ao decidir como atuar” (VINHA, 2003, p. 286). No nível 3 de estratégias de negociação, os acordos tornam-se mútuos e cooperativos, de modo que os sujeitos primam por encontrar estratégias satisfatórias mutuamente, com base a preservar relações a longo prazo.

- Estágio 4 – Sistema social e convencional de adoção de perspectiva (12 aos 15 anos, em média): o sujeito compreende a necessidade de ponderar não só as perspectivas de duas pessoas (eu e outro), como também as perspectivas sociais ou de grupo. Ele “[...] já é capaz de

compreender que os pensamentos e ações das pessoas são decorrentes de uma organização intrapsíquica de crenças, valores e atitudes desenvolvidas ao longo de sua vida, e que tudo isso permite prever as ações futuras do outro, assim como possibilita compreender suas condutas anteriores” (VINHA, 2003, p. 287). No nível quatro de estratégias de negociação, os sujeitos conseguem resolver conflitos através de uma comunicação não-verbal, além de compreenderem que os conflitos intrapsíquicos podem causar conflitos interpessoais. Outro modo sugerido para resolver conflitos pelos sujeitos desse nível é atentar para deixar os caminhos da comunicação abertos, entre pessoas capazes de ter um relacionamento mais profundo, com comprometimento constante entre ambos.

Os estágios apresentados por Selman (1980) nos auxiliam a compreender como as crianças vão desenvolvendo a capacidade de assumir a perspectiva do outro e assim coordená-la com a sua (ou com seu ponto de vista). Nesse sentido, segundo Selman (1989 apud VINHA, 2003, p. 284), evidencia-se que “[...] a diferença entre os adolescentes ou adultos e as crianças pequenas é que os primeiros podem decidir não se colocar no ponto de vista de outra pessoa, enquanto os segundos carecem em geral de tal capacidade”.

Dentro da perspectiva construtivista, não se apresentam fórmulas mágicas a serem usadas em todas as situações de conflitos interpessoais, sendo que cada caso é um caso e os sujeitos são diferentes; porém, busca-se que os sujeitos sejam “[...] capazes de raciocinar em cada situação particular e adotar atitudes e comportamentos que o conduzam a resolver satisfatoriamente os problemas que lhes são apresentados” (SASTRE; MORENO, 2002, p. 53). Assim, é possível que os sujeitos compreendam que existem comportamentos que jamais devem ser adotados, por serem inadequados em todos os casos, bem como que se estabeleçam caminhos gerais nesse processo, através dos quais os envolvidos consigam analisar cada situação-problema, a fim de encontrar a melhor solução possível, ou seja, a mais justa para ambos.

Sastre e Moreno (2002) discorrem que analisar um problema implica diferenciar seus elementos constitutivos, como, por exemplo, causas e manifestações. Desse modo, é preciso aprender a questionar sobre as origens do problema, sem, contudo, atentar somente para sua manifestação imediata. Pressupõe ainda considerar os sentimentos dos envolvidos e ponderar as consequências que as soluções apontadas possam ter, diferenciando as boas soluções das ruins e por que cada uma se caracteriza de tal forma.

Os sujeitos acabam propondo soluções imediatas, sem refletirem sobre as causas que originaram o problema. As soluções mais frequentes que encontramos, nas nossas escolas, são: responder da mesma maneira, violência, castigos, medidas punitivas, recorrer a uma autoridade ou calar-se, dentre outras.

Estudos recentes de Vinha, Tognetta e Ramos (2010, p. 909) ressaltam que “[...] a concepção sobre os conflitos do professor, e conseqüentemente, o tipo de intervenção realizada por ele frente às desavenças entre os estudantes, interfere nas interações entre os alunos e no desenvolvimento socioafetivo dos mesmos [...]”. Para elucidar a presente afirmação, as autoras retomam uma pesquisa realizada por Vinha (2003), na qual esta acompanhou várias escolas, no intuito de compreender quais seriam as concepções dos professores sobre os conflitos e quais as intervenções advindas. A autora constatou que os conflitos eram percebidos, pela maioria dos professores, como negativos e prejudiciais ao bom andamento das relações entre os alunos, e que harmonia era sinônimo de ausência de conflitos, o que refletia uma visão tradicional destes. Nesse sentido, as ações despendidas pelos professores diante de situações de conflitos consistiam em três direções: ou estes eram evitados, ou ignorados (quando ocorridos entre os alunos), ou contidos.

De acordo com Vinha (2003), para evitá-los, os professores elaboravam inúmeras regras e, quando estas não eram suficientes, impunham outras. Controlavam o comportamento através de câmeras de vigilância, ou por inspetores diretos, com ameaças e coações. Os armários e as salas de aula ficavam trancados, a fim de evitar furtos, além de colocarem os alunos para fazer atividades de cópia.

A segunda atitude encontrada por Vinha (2003), relativa a ignorar os conflitos quando acontecidos entre alunos, evidencia o quanto estes são minimizados frente às autoridades. Vinha, Tognetta e Ramos (2010, p. 910) destacam que, com isso, os professores “[...] transmitem a mensagem subliminar de que o respeito e a justiça devem ser dedicados às autoridades e não a qualquer ser humano”. Pesquisas de Leme (2006) e Tognetta e Vinha (2008) elucidam que a escola toma como grave o conflito ocorrido entre aluno e autoridade, enquanto o contrário é percebido quando se dá conflito entre pares: a escola procura minimizá-lo, caracterizando-o como brincadeiras próprias da idade.

Com o intuito de conter os conflitos, segundo Vinha (2003), os professores, os transferiam para a família ou especialistas, bem como impunham soluções prontas, utilizando-

se de mecanismos de controle e punições, incentivavam a delação, buscando culpados, dentre outras ações associadas à obediência restrita à regra e às autoridades.

Tais formas apresentadas pelos professores para lidar com os conflitos podem até funcionar momentaneamente, porém, em longo prazo, contribuem

[...] para formar jovens que possuem baixo índice de habilidade social, apresentando dificuldades para emitir opiniões, argumentar e ouvir perspectivas diferentes sem que se sintam ameaçados, tomar decisões, expor e discutir seus sentimentos e coordenar perspectivas em ações efetivas (VINHA; TOGNETTA; RAMOS, 2010, p. 910).

Perguntamo-nos, pois: qual deve ser o papel do professor? Como ele deve agir em sala de aula, para potencializar ou auxiliar os alunos a resolverem conflitos de modo assertivo?

Um primeiro aspecto que todo professor precisa ter em mente, a fim de auxiliar os alunos no processo de resolução de conflitos, é que estes são naturais, fazem parte do cotidiano de todas as pessoas e, principalmente, são necessários ao desenvolvimento. Destacamos, assim, a importância de um ambiente que favoreça a discussão, a troca entre pares, a cooperação, a adoção de pequenas responsabilidades pelas crianças, dentre outras ações que proporcionem as interações sociais.

É nesse sentido que Vinha (2000) enfatiza a suma importância de o professor ter em mente que objetivos pretende alcançar, antes de adotar um ou outro procedimento. Segundo a autora, o processo que levará a criança a cooperar é o mais importante, isto é, suas experiências, se baseadas em relações democráticas (fundamentadas no respeito mútuo) ou autoritárias (fundamentadas no respeito unilateral). Para ela, é isso que provavelmente fará a diferença no desenvolvimento moral da criança.

Num ambiente coercitivo, consegue-se mais rápido a obediência (embora exterior) da criança. Valendo-se da autoridade, o professor faz ameaças, impõe regras e castigos, pune, expõe, resolve os conflitos pelas crianças e muitas vezes as humilha, desenvolvendo a heteronomia. Alguns professores agem dessa maneira autoritária, alegando que as crianças ainda não são capazes de decidir, de assumir responsabilidades, resolver problemas etc. Ou seja, eles esperam que primeiro as crianças estejam preparadas para depois viverem situações nas quais terão que ter responsabilidade, tomar decisões e resolver problemas. Retomamos as palavras de Vinha (2000, p. 418):

A ordem está invertida. É necessário que primeiramente se modifiquem as relações e o ambiente em que essas crianças estão inseridas na escola, que se pratique o self-

government³, para que, a partir das experiências democráticas efetivamente vividas, elas tenham a possibilidade de construir sua autonomia. (2000, p. 418).

Vinha (2000) aponta que os professores devem conceber as situações de conflitos como oportunidades para ajudar as crianças a perceber os pontos de vista dos outros e, aos poucos, aprenderem a buscar soluções mais justas, ou aceitáveis, para ambos os envolvidos. Ante um conflito entre as crianças, “[...] o educador poderá intervir explicitando o problema de tal forma que as crianças possam entender, ajudá-las a verbalizar seus sentimentos e desejos, promovendo uma interação, e auxiliá-las a escutar umas as outras, convidando-as para colocar suas sugestões e propor soluções” (VINHA, 2000, p. 351).

Devries e Zan (1998) indicam três princípios gerais da ação do professor para com os conflitos ocorridos entre os alunos, num ambiente cooperativo: demonstrar calma e manter o controle; reconhecer que o conflito vivenciado pelos alunos não lhe pertence; acreditar na capacidade deles em buscar soluções para os conflitos.

Vinha (2000) ressalta que acreditar na capacidade de as crianças resolverem os problemas não significa deixá-las sozinhas, pois, em vista das características de seu desenvolvimento, podem fracassar em seus esforços. De fato, elas ainda têm capacidades limitadas para controlar seus impulsos, resolver os problemas ou coordenar diferentes pontos de vista.

É preciso ter cuidado com o tipo de interação que está sendo estimulado em sala de aula. Vinha (2000) lembra que a promoção do sentimento de amizade, simpatia e auxílio mútuo entre os alunos é de suma importância, já que a motivação para a cooperação em resolver determinado conflito depende do fato dos envolvidos estarem preocupados com o relacionamento, que, em função do conflito, está ameaçado.

Vinha (2000) frisa, ainda, que o professor perante conflitos entre alunos precisa: ajudar os alunos a desenvolverem estratégias de negociação; atuar como mediador; intervir no momento em que o ato está ocorrendo; porém, se essa intervenção só fizer aumentar as hostilidades entre as partes, é melhor apenas conter o agressor e servir de interlocutor (tendo o cuidado de não tomar partido).

As crianças menores (de 0 a 2 anos, em média) são egocêntricas e a inteligência destas ainda é prática, sendo assim, incapazes de antecipar e evocar. Desse modo, tudo é realizado

³ De acordo com Piaget (1934/1998, p. 119), *self-government* é “[...] um procedimento de educação social que tende, como todos os outros, a ensinar os indivíduos a sair de seu egocentrismo para colaborarem entre si e a se submeter as regras comuns”, podendo ser traduzido como *autogoverno*.

através de ações. “Quanto menor a criança, mais ela resolverá os problemas com ações. As crianças pequenas não manifestam seus sentimentos e emoções por palavras, mas com atitudes. As palavras não possuem ainda grande significação” (VINHA, 2000, p. 354).

Muitas crianças, por não conhecerem outras formas de expressar o que estão sentindo, podem agir de modo agressivo. Nessas situações, segundo Vinha (2000), o professor pode valer-se, por exemplo, de desvios simbólicos (como objetos não muito pequenos – que podem ser mordidos pelas crianças, em momentos de raiva – ou o canto do desabafo), usados com o intuito de restringir ações agressivas entre as crianças, canalizando suas emoções para algo que não irá causar danos para si nem para os outros. Tognetta (2003, p. 128) sugere o trabalho com afetividade na escola, através de atividades que são, na verdade, oportunidades oferecidas aos pequenos de “[...] experimentarem situações de troca, de descentração de seus próprios pontos de vista, de expressão e reconhecimento de seus sentimentos e conhecimento dos outros em contraposição com os seus, que poderão levar à construção do autocontrole e do gostar de si”.

Lembrando que entendemos a agressividade como um sentimento natural, e que o problema está em como as pessoas extravasam a agressividade, concordamos com Vinha (2000), quando esta sublinha que é preciso ensinar a criança a controlar e a externar de modo adequado suas emoções. As crianças que são ensinadas a controlar demasiadamente sua raiva, suas frustrações e sua agressividade, ao invés de expressar esses sentimentos, de sorte que não causem danos, podem frustrar-se por não conseguir fazê-lo, o que é capaz de resultar em explosões de cólera e agressividade. Todos os sentimentos devem ser reconhecidos, aceitos e respeitados. Não há sentimento bom ou ruim, porém, as ações devem ser limitadas. As crianças precisam aprender a trocar as ações agressivas pelo diálogo e pela negociação.

Devries e Zan (1998) alinhavam alguns princípios que podem auxiliar o professor a proceder em situações de conflitos:

1. Assumir a responsabilidade pela segurança física das crianças, procurando intervir de modo que elas não usem agressões para resolver os conflitos.
2. Usar métodos não-verbais para acalmar as crianças, como sentar-se e colocar o braço em torno da criança ou segurar a mão dela.
3. Reconhecer, aceitar e validar os sentimentos das crianças e suas percepções dos conflitos.

4. Auxiliar as crianças a verbalizarem seus sentimentos e desejos umas às outras, e ouvirem o que outras têm a dizer.
5. Esclarecer e declarar o problema. Algumas vezes, por ainda não terem desenvolvido uma boa comunicação verbal, as crianças não conseguem explicar o problema. O professor pode ajudar, descrevendo o problema de maneira clara.
6. Dar oportunidade para que os envolvidos sugiram as soluções para o conflito. E, quando estes não tiverem ideias, o professor pode propor, sem impor, alguma solução.
7. Insistir sobre o valor do acordo mútuo, e oferecer oportunidades para que as crianças rejeitem soluções propostas, porque, muitas vezes, há tentação de aceitar a primeira solução oferecida, sem saber se a outra parte aceita.
8. Ensinar procedimentos imparciais para resolver disputas em que a decisão é arbitrária, como sorteios, par ou ímpar, tirar no palitinho etc.
9. Ao perceber que ambas as crianças envolvidas no conflito perderam o interesse pelo mesmo, abandone-o.
10. Ajudar as crianças a reconhecerem sua responsabilidade em uma situação de conflito, fazendo uso da linguagem descritiva e revalidando as regras.
11. Se apropriado, dar oportunidade para a criança compensar ou reparar o que fez.
12. Auxiliar as crianças a restaurarem o relacionamento, porém não por obediência externa, o que só as ensinaria a não serem sinceras. É preciso ter em mente que as crianças têm seus jeitos próprios de fazê-lo, motivadas, muitas vezes, pelo vínculo de amizade e o desejo de fazer as pazes.
13. Encorajar as crianças a resolverem seus conflitos por si mesmas.

As autoras ressaltam:

Em uma atmosfera sócio-moral construtivista, as crianças desenvolvem uma atitude de querer resolver os conflitos e utilizam uma variedade de estratégias de negociação. O prazer e intimidade das experiências compartilhadas proporcionam um contexto geral para o amadurecimento de relacionamentos íntimos e para o desejo de mantê-los. (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 110).

Num ambiente escolar, podem ocorrer, também, conflitos entre professor-aluno, motivados frequentemente por sentimentos de injustiça, irritação, descontentamento, quebra de regras etc. Para Devries e Zan (1998), quando algum aluno se zanga com o professor, este deve tentar restabelecer a relação, demonstrando que se preocupa com seus sentimentos e que os reconhece e os aceita, buscando juntamente com o aluno esclarecer e resolver o problema.

De acordo com as autoras, quando o professor fica zangado com o aluno, é preciso que mantenha o controle suficiente para afastar-se da situação, explicando para o aluno que está muito irritado e nervoso, no momento, e que posteriormente discutirão o problema, ou – quando a situação foge demasiado ao seu controle – o melhor é solicitar auxílio de outro professor, para agir como mediador do conflito e assim encontrarem uma solução.

Conforme explicitamos, os sujeitos podem resolver conflitos de modo agressivo, submisso ou assertivo. Tratamos de estilos ou tendências de resolução de conflitos, visto que o sujeito tende a resolver seus problemas mais de uma forma do que de outra, o que não significa que resolverá sempre da mesma maneira. Abordamos ainda que o estilo de resolução de conflitos mais desejado é o assertivo, pois envolve o enfrentamento da situação, aspectos de reversibilidade e equidade de direitos.

Atentamos sobre a importância de um ambiente que proporcione a cooperação, a troca entre pares, a expressão de sentimentos, que estimule as relações sadias de amizade e empatia etc. Afinal, acreditamos que é através dessas experiências, fundamentadas no respeito mútuo, que os sujeitos vão, aos poucos, se desenvolvendo e construindo as condições necessárias para a resolução de conflitos assertiva.

Discorreremos quanto ao modo de o professor agir, perante situações de conflitos, apontando que este pode tanto contribuir positivamente, auxiliando no desenvolvimento do sujeito, quando negativamente, quando resolve, por eles, os conflitos ocorridos entre alunos, quando impõe regras e castigos, age evitando os conflitos ou transferindo a responsabilidade de auxiliar a resolvê-los. É sobre os diferentes tipos de ambiente de sala de aula (coercitivo e cooperativo) e o modo como os professores resolvem conflitos nesses ambientes que passaremos a discutir mais profundamente, a seguir.

1.4 Os ambientes coercitivos e cooperativos em situação escolar

Para que os sujeitos resolvam conflitos de modo assertivo, eles precisam desenvolver noções de justiça, de reciprocidade, de autonomia, e a fonte desse desenvolvimento se encontra “[...] nas relações democráticas (autogestão), na interação social entre os pares, na ação sobre o objeto, nas relações de respeito mútuo e cooperação [...]” (VINHA, 2003, p. 154). O ambiente escolar, especificamente a sala de aula, e a forma como o professor resolve conflitos vão influir diretamente nesse aprendizado.

Conforme Vinha (2003), a maneira como o professor lida com os conflitos, mesmo sem fazer nada diante uma situação, suas atitudes, transmitem mensagens:

Se uma criança é punida após contar que fez algo errado, ela pode, numa próxima vez, mentir para não ser castigada. Dessa forma, a resposta do educador foi incoerente com a regra da veracidade ensinada verbalmente. O adulto poderia ter valorizado o fato de a criança ter contado a verdade e colocar de maneira descritiva o problema para ser conversado, para que ela proponha soluções prováveis e reflita sobre as conseqüências de cada uma, o que poderá fazer da próxima vez, etc. (VINHA, 2003, p. 154-155).

Os ambientes cooperativos e coercitivos são ambientes sociomorais, definidos por Devries e Zan (1998, p. 17) como “[...] toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com outras crianças, com os estudos e com as regras”. As classes, salas de aula, caracterizam-se por um determinado tipo de ambiente sociomoral, ou seja, aquele que promove o desenvolvimento da autonomia, identificado por Piaget (1932/1994) como cooperativo, ou o que promove o desenvolvimento da heteronomia, denominado coercitivo, pelo autor. São dois tipos de relações, sendo que o cooperativo promove o desenvolvimento infantil e o coercitivo o retarda.

Piaget (1932/1994) apresenta as duas morais: a heteronomia e a autonomia, ou seja, a moral da coação (ou autoritarismo), baseada no respeito unilateral e nas sanções aplicadas pelas figuras de autoridade numa relação assimétrica de poder; e a moral da cooperação, que tem como base as relações de reciprocidade e respeito mútuo.

Nenhuma pessoa nasce autônoma. Ao se desenvolver, a partir de suas relações, o sujeito passa pela heteronomia para chegar à autonomia. O que não significa dizer que são estágios fixos, mas atitudes/tendências dominantes, por meio das quais os sujeitos pensam a moral. Segundo La Taille (2006a, p. 97), isso significa dizer que nenhum sujeito é totalmente autônomo ou heterônomo:

Dir-se-á de um sujeito que é heterônomo se sua tendência for a de, em geral, pensar a legitimidade das regras morais com referência à obediência a uma autoridade. Mas será possível observar esse mesmo sujeito, em certas circunstâncias, mostrar a capacidade de levar em conta a reciprocidade, característica da autonomia moral.

Devries e Zan (1998) afirmam que o professor estabelece um ambiente sociomoral, quando organiza a sala de aula para que as atividades sejam realizadas individualmente ou em grupos e quando se relaciona com os alunos de um modo cooperativo ou coercitivo, bem como pelo tipo de atividade que propõe e pela carga afetiva (positiva ou negativa). As relações estabelecidas entre os alunos também influenciam o ambiente sociomoral. Todavia,

quando o professor proíbe (ou não proporciona) que os alunos interajam entre si, o que acaba predominando é a relação professor-aluno, exceto quando os alunos conseguem burlar a vigilância do professor, interagindo escondido deste. Os alunos podem interagir de modo harmonioso ou tenso, ou seja, a interação pode ir desde uma brincadeira simples, da troca de um segredo, ou de emprestar um material até situações de agressões físicas ou verbais, controladas de modo unilateral ou através de negociações.

De acordo com Devries e Zan (1998, p. 32), somente a pura interação entre as crianças (ou colegas) não promove o desenvolvimento infantil. Dessa forma, o papel do professor é imprescindível para influenciar a qualidade de tais relações, “[...] inclusive oferecendo atividades que engendram a necessidade de interagir pelas crianças e o apoio ativo à cooperação e à negociação entre os alunos”. As autoras completam que o ambiente sociomoral contribui para o desenvolvimento de vários aspectos, na criança:

[...] é o contexto no qual as crianças constroem suas ideias e sentimentos sobre si mesmas, sobre o mundo das pessoas e o mundo dos objetos. Dependendo da natureza do ambiente sócio-moral geral da vida de uma criança, ela aprende de que forma o mundo das pessoas é seguro ou perigoso, carinhoso ou hostil, coercivo ou cooperativo, satisfatório ou insatisfatório. No contexto das atividades interpessoais, a criança aprende a pensar em si mesma, como tendo certas características em relação aos outros. (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 51).

Na opinião de Devries e Zan (1998), é necessário encorajar as relações entre colegas, para que estes aprendam a compartilhar e viver num mundo com outros. Para Piaget (1932/1994, 1934/1998, 1971), as interações entre pares são essenciais para a construção dos sentimentos sociais e morais e de suas competências intelectuais e sociais. O autor não descarta a importância de outras relações, como as das crianças com os adultos, até, porque, mesmo entre as crianças, as relações podem ser desiguais. Porém, entre pares, as relações caracterizam-se por uma igualdade que jamais será alcançada numa relação adulto-criança, por mais que o adulto tente minimizar as desigualdades (ou heteronomia). As relações entre colegas podem fomentar o “[...] reconhecimento da reciprocidade implícita nas relações de igualdade. Esta reciprocidade pode proporcionar a base psicológica para o descentramento e adoção de perspectiva” (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 61). Relembramos que essas relações de igualdade são a base para o desenvolvimento da autonomia e que as crianças são mais capazes de agir autonomamente com seus pares do que com a maioria dos adultos.

Outro aspecto a ser considerado para o bom desenvolvimento integral da criança é que as relações entre pares oferecem a oportunidade de estas verem as outras crianças como

semelhantes a si próprias, o que resulta num sentimento especial de interesse, o qual, por sua vez, motiva os contatos entre pares, uma vez que são esforços morais, intelectuais e sociais.

É a partir das relações entre pares que o sentimento de simpatia pode se desenvolver, implicando uma valorização mútua, atribuição de valor positivo ao outro, conforme já destacamos anteriormente. Tornar-se empático e ter sensibilidade moral, ou seja, olhar para o outro, simpatizar-se com ele e vê-lo como digno de receber uma ação justa, respeitosa, somente é possível através das relações entre pares.

Devries e Zan (1998) ressaltam que o interesse pelos colegas motiva as crianças a ampliarem a consciência de si mesmas e a levarem em consideração desejos e intenções dos outros. O mesmo interesse fomenta, também, esforços de interação, que, ao serem respondidos, podem gerar experiências de prazer e desprazer. No decorrer do seu desenvolvimento, a criança constrói gradualmente padrões de reações sociais cada vez mais sólidos, à medida que se comporta e reage às interações de modo mais ou menos estável em situações parecidas, porém com pessoas diferentes. Dessa forma, a sua personalidade vai se consolidando e observam-se padrões de comportamentos, possíveis de serem percebidos, como, por exemplo, a criança mais tímida, ou a mais agressiva, ou aquela bem amigável. “Por trás desses padrões de comportamentos estão as interpretações e organizações ou esquemas de orientação social da criança” (ibid., p. 62).

As interações entre pares motivam, igualmente, a construção de significados compartilhados, a resolução de conflitos e o respeito às regras. A comunicação através dos significados compartilhados é possível muito antes do desenvolvimento da linguagem, quando os bebês já interpretam e antecipam os gestos sociais do adulto. Atividades que envolvem cooperação, imitação, jogos de faz-de-conta, em que as crianças precisam executar ideias comuns, fazendo ajustes recíprocos, distribuindo papéis etc., são ações que envolvem propostas, negociações, aceitação, rejeição. É preciso que as crianças se compreendam, o que pressupõe, inclusive, um compromisso de vontade entre elas.

Seria esse desejo em manter o outro como um parceiro que motiva os esforços contínuos de negociação, quando há desequilíbrios na relação. Por isso, ressaltamos anteriormente a necessidade de se restabelecer as relações, quando ocorrem situações de conflitos. E isso acontece o tempo todo, entre as crianças.

Devries e Zan (1998, p. 64) entendem que esse prazer obtido pelas relações entre pares “[...] oferece a base para o apego da criança ao grupo. As experiências compartilhadas levam

ao desenvolvimento de sensações de comunhão”. Tais sentimentos são a base para a construção e respeito às regras, afinal, as crianças têm um sentimento especial, de obrigação e compromisso, no que concerne às regras elaboradas por elas mesmas.

Considerando as diferenças de relações apresentadas, entre professores e alunos e destes com seus colegas, abordaremos, a seguir, os ambientes caracterizados como coercitivos e cooperativos e a ação dos professores, com relação à resolução de conflitos nos mesmos.

1.4.1 Os ambientes coercitivos

Num ambiente predominantemente coercitivo as relações são fundamentadas no *respeito unilateral* e na *coação adulta*.

O respeito unilateral é formado pelo respeito da criança pelo adulto, através da coação que este exerce sobre ela, e pelo realismo moral, que seria “[...] a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso” (PIAGET, 1932/1994, p. 93). “Não há exigência de reciprocidade, ou dito de outra maneira, o dever respeitar não é compensado pela concepção do direito de ser respeitado” (LA TAILLE, 2006a, p. 98). Para Piaget (1932/1994), o respeito consiste de uma mistura entre o amor e o medo. No respeito unilateral, o medo do mais fraco é o de receber a punição, a rejeição, perder o amor, não ser cuidado pelo adulto.

Podemos exemplificar o respeito unilateral entre professor e alunos, quando o professor, por exemplo, usa de sua autoridade, do seu poder sobre a criança, para tomar decisões sobre como esta deve agir; quando julga o que ela está sentindo, ou quando desconsidera seus sentimentos; quando manipula seu comportamento, usando recompensas e punições, impondo regras; dentre outras ações.

Piaget salienta que “[...] chamamos de coação social toda relação entre dois ou n indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou de prestígio” (1998 apud TOGNETTA, 2003, p. 194).

Nesse contexto, predomina a moral heterônoma nas relações. A heteronomia é marcada principalmente pela obediência à regra advinda do sujeito que detém o poder, quer dizer, é correto obedecer a quem tem a autoridade. As regras impostas pelo professor são

exteriores à criança. Esta obedece às regras, não em função de seu conteúdo, mas pelo medo ou obediência ao adulto.

A criança nasce amoral, incapaz de discernir entre o certo e o errado, precisando do adulto para lhe impor regras e limites (VINHA, 2000). Porém, nem todas as regras se referem a valores morais, como o respeito e a justiça. Algumas regras são convenções consideradas obrigatórias para o bem-estar do indivíduo e do grupo, por isso, chamadas de “regras convencionais” e nem sempre universalizáveis, como, por exemplo, escovar os dentes, tomar banho, lavar as mãos antes das refeições, comer com talheres, copiar a tarefa, chegar no horário na escola. Já as regras como não bater, não pegar os brinquedos do colega sem pedir emprestado, não empurrar, não estragar o material ou o brinquedo do colega, entre outras, são tidas como “regras morais”, por estarem especificamente relacionadas “[...] às questões interpessoais, à resolução de conflitos, à restrição de condutas e à busca de harmonia da pessoa e do bem-estar alheio” (LA TAILLE, 2002, p. 17) e pautadas em princípios ou valores morais.

Feita essa distinção, cabe lembrar que, num ambiente coercitivo, a maioria das regras (e, por que não dizer, todas) são impostas e visam ao bom comportamento e ao controle da disciplina (TOGNETTA; VINHA, 2007). Além da direção da escola, os professores acabam por legislar sobre vários comportamentos: sobre o modo de os alunos se vestirem (bonés, adornos, uniformes etc.), como se comportarem (não falar, fazer fila, não comer na sala de aula, não sair do lugar, postura, não mascar chiclete, a hora de ir ao banheiro etc.), e até como usar seus materiais (pular linha no caderno, usar lápis ou caneta, não emprestar borracha ou lápis para o colega etc.). São todas regras convencionais, sem princípios.

Devries e Zan (1998) denominam esses professores de *sargentos-instrutores*, os quais necessitam de infinitas regras e consideram quase todas as transgressões como desrespeito à autoridade ou professor. Tognetta e Vinha (2007) enfatizam que os professores que agem desse modo e despendem muito tempo para exigir disciplina e obediência às regras, valendo-se de ameaças e punições, podem gerar um ambiente tenso, de medição de forças entre professores e alunos, com altos níveis de estresse e angústia.

Uma pesquisa realizada por Fante (2003) indica que 47% dos professores entrevistados (de escolas públicas e privadas) destinam entre 21% e 40% do seu tempo de aula para resolver problemas de indisciplina e de conflitos entre os alunos.

Nesse ambiente, os professores acabam colocando no mesmo nível as regras morais e as convencionais. Ou seja, é tão errado mascar chiclete durante a aula como agredir um colega. “Com tamanha desproporção, como estas crianças e esses jovens vão estabelecer distinção e hierarquias entre as diversas normas e os princípios?” (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 21).

Além disso, segundo as autoras, os professores intervêm mais, quando o problema afeta a relação professor-aluno, do que quando é entre os alunos. A indisciplina ou a desobediência são ações que vão contra a autoridade do professor, enquanto o desrespeito ou as agressões entre os alunos não o afetam diretamente. Assim, ao intervir mais quando se sente desrespeitado, o professor acaba perdendo valiosas oportunidades de trabalhar valores e regras diante dos conflitos entre os alunos, permitindo que situações que vão contra os princípios morais ocorram em maior número, como é o caso das situações de bullying entre os alunos. Por ser uma violência entre pares e não afetar diretamente a vida dos professores, muitos destes não percebem os momentos de angústia e violência que seus alunos estão sofrendo, assim como não identificam os autores de tais agressões, encarando o problema como brincadeira de idade ou algo a que não se deve “dar bola”.

O processo de elaboração de regras, como já descrevemos, ocorre de maneira imposta. Dessa forma, a perspectiva das crianças não é considerada, pois não há discussão, o que dificulta consideravelmente o processo de legitimação de tais regras pelas crianças. Segundo Piaget (1994), quando as regras não são legitimadas ou percebidas como necessárias, não há envolvimento ou sentimento de compromisso com as mesmas e, por isso, as crianças facilmente as descumprem.

Menin (1996), inspirada nos estudos de Piaget (1932/1994), ao estudar a evolução do respeito às regras no ambiente escolar, percebeu - tal como Piaget (1932/1994) - que é possível uma evolução moral na consciência e prática das regras. As crianças heterônomas, das primeiras séries do Ensino Fundamental, sabiam que as regras eram sagradas, afirmavam que eram corretas, que deviam obedecê-las, que eram os diretores e professores quem as tinham criado, e imitavam a professora, dizendo o que poderia ou não fazer, como, por exemplo, não sair do lugar, não conversar, não copiar a tarefa dos outros, obedecer à professora etc. Contudo, elas as descumpriam a todo o momento: “Se você perguntar a um aluno qual a primeira regra da sua classe, ele vai dizer: “Não conversar”; se você for observá-lo em classe, o que você mais vai ver ele fazendo é: conversar!” (MENIN, 1996, p. 66). De

acordo com a autora, as escolas que agem dessa maneira estão favorecendo a manutenção da heteronomia.

É claro que há regras não negociáveis, nem tudo se discute. Para Vinha (2000), há princípios éticos, como a justiça, o respeito, a igualdade, que servem de parâmetro para a elaboração das regras e que, por serem considerados universais, hoje, não são mais passíveis de serem discutidos. No entanto, como veremos adiante, as regras com base nesses princípios, quando necessário, devem ser enaltecidas. A reflexão deverá ser em torno da prática das mesmas. As regras que são negociáveis devem surgir a partir da necessidade do grupo, sendo construídas em conjunto, por todos.

As punições também fazem parte desse ambiente. Sempre que a criança faz alguma coisa, considerada errada pelo adulto, ela sofre uma punição (sanção) que lhe é externa, o que Piaget (1994) chama de *justiça retributiva*. O mais comum, nesse contexto, são as *sanções expiatórias*, as quais são arbitrárias, fruto da coação adulta e das regras impostas pela figura da autoridade. Com efeito, essa espécie de punição “[...] é uma regra imposta de fora para a consciência da criança; é arbitrária no sentido de não haver nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado” (MARTINS, R., 1991, p. 14). Um exemplo: se a criança brigar em sala de aula, fica uma semana sem Educação Física.

Nesse ambiente, o professor exerce forte controle sobre os alunos. Devries e Zan (1998) apontam que certo nível de controle é naturalmente inevitável. Contudo, quando os estudantes são constantemente governados pelos valores, crenças e ideias dos outros, eles “[...] desenvolvem uma submissão (senão uma rebeldia) que pode levar ao conformismo irrefletido na vida moral e intelectual” (ibid., p.55), ou seja, os alunos não serão motivados a indagar, refletir e averiguar suas próprias convicções.

Um ambiente baseado na pura obediência perpetua qualidades necessárias para a submissão e para a dependência de outrem. Num tal ambiente coercitivo, de controle excessivo por parte do professor, a razão para o aluno comportar-se e respeitar o professor e os colegas está fora do “[...] seu próprio raciocínio e sistema de interesses e valores pessoais” (ibid., p. 54). É um tipo de relação heterônoma, na qual o aluno segue regras exteriores.

Devries e Zan (1998) alertam que, quando o professor insiste que o aluno siga regras, valores e diretrizes já elaboradas por outros, ele está contribuindo para o desenvolvimento de um sujeito conformista, capaz apenas de orientar-se pela vontade dos outros. “A moralidade heterônoma significa que o indivíduo não regula seu comportamento por meio de convicções

personais. Ao invés disso, sua atividade pode ser regulada pelo impulso ou obediência impensada” (ibid., p. 56). Segundo as autoras, Piaget (1954/1981) observou que um sujeito sem vontade é instável, podendo acreditar em certos valores num dado momento e não mais em outro. A vontade, segundo Piaget (1954/1981), seria o poder de conservação dos valores, e atuaria como regulador afetivo, o que possibilitaria ao sujeito atingir a estabilidade e coerência das relações interpessoais e da personalidade. “O exercício da vontade contra um adulto continuamente heterônomo leva a uma personalidade definida pelo controle – cedendo a este ou lutando contra ele” (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 56), o que dificulta a formação de uma estima de si positiva e de sentimentos morais cooperativos.

Nesse contexto, o aluno pode reagir nas interações sociais de modo habitualmente hostil ou dependente. Conforme as crianças vão crescendo, a facilidade de controlá-las diminui, já que seus sentimentos e crenças são mais difíceis de serem manipulados. Assim, um professor que deseja manter seu controle se preocupa em aumentar as regras, a impor castigos mais severos, a inibir a interação entre os alunos, não possibilitar momentos de diálogo e trocas de perspectivas etc.

Num ambiente coercitivo, os conflitos são resolvidos, na maioria das vezes, pelo professor. Este retira dos alunos o controle do próprio conflito ou reage, como citamos anteriormente, de forma a ignorar, evitar ou transferir a responsabilidade de trabalhar os conflitos ocorridos para outras pessoas. Obriga a pedir desculpas, força os alunos a darem apertos de mão ou abraços, para assim “resolver” o problema, dentre outras inúmeras ações. Quando os conflitos acontecem entre professor-aluno, as atitudes mais comuns dos professores, nesse ambiente, podem ser exemplificadas por: ignorar o problema, humilhar o aluno, desconsiderar seu ponto de vista, quando é o aluno que se sente injustiçado. Já quando o professor se zanga, este pode aplicar castigos, punições, usar de seu poder para impor sua vontade e seu ponto de vista, além de também humilhar e desconsiderar os sentimentos dos alunos.

A qualidade do sistema de relações dentro do ambiente escolar e sua dinâmica, a estrutura organizativa, os modos de gerenciar a convivência, entre outros, são apontados por Avilés (2006) como fatores que influenciam a qualidade das relações entre os alunos, podendo ser considerados como elementos de risco ou proteção, frente a condutas interpessoais conflitivas ou agressivas.

Os fatores causais da conduta do bullying serão aprofundados, no capítulo seguinte, porém aqui cabe adiantar que tais fatores, juntamente com outros, como o desconhecimento ou descaso diante das ações de intimidação entre pares e a existência de um sistema disciplinar inconsistente, fraco, ambíguo ou extremamente rígido, onde as regras de boa convivência não são legitimadas pelos integrantes, podem provocar o aparecimento e perpetuação de situações de bullying e outras formas de violência (AVILÉS, 2006).

Nesse sentido, acreditamos que o ambiente coercitivo proporciona a aprendizagem de estilos agressivos e submissos de resolução de conflitos.

1.4.2 Os ambientes cooperativos

Num ambiente de sala de aula denominado cooperativo, as relações são baseadas no *respeito mútuo e na cooperação*.

O respeito mútuo é caracterizado por uma relação de cooperação entre pares ou entre criança e adulto. Pelo respeito mútuo, a criança vai aos poucos substituindo as relações embasadas na obediência, passando a fundamentá-las também na reciprocidade. De acordo com Vinha (2003, p. 16), “[...] com esta possibilidade de mútua coordenação das diferentes perspectivas, sentimentos e das ações, a criança passa a ter maiores condições de elaborar suas próprias normas de conduta”.

Num ambiente cooperativo, o respeito mútuo deve ser o fundamento da relação professor-aluno, bem como ser continuamente cultivado e praticado. Nesse tipo de relação, os sujeitos interagem respeitando-se reciprocamente, tratando-se como iguais, tanto entre pares quanto entre criança-adulto. Para Vinha (2000), é claro que a relação da criança pequena com o professor não será simétrica ou de igual para igual, haja vista que esta ainda é heterônoma e nutre um respeito unilateral pelo professor. Quando pequena, a criança é incapaz de ver um adulto como um ser igual, de sorte que a relação professor-aluno será sempre assimétrica. Contudo, isso não impede de o professor tratar seu aluno num mesmo plano, de relacionar-se com ele com respeito, isto é, tratando-o do mesmo modo como gostaria de ser tratado, com carinho, respeito e acolhimento.

Vinha (2000) afirma que um professor demonstra respeito aos alunos, quando, por exemplo, consulta-os antes de tomar certas decisões, explica o porquê de suas ações, expressa seus sentimentos, ouve-os e considera suas ideias, procura colocar-se no lugar deles, não

aceita vantagens por ser professor (como servir-se primeiro que os alunos, sentar-se na cadeira enquanto se sentam no chão, não auxiliar na limpeza e organização da sala de aula, dentre outras inúmeras situações).

Para Devries e Zan (1998, p. 57), cooperar é esforçar-se para conquistar um objetivo comum, “[...] enquanto coordenam-se os sentimentos e perspectivas dos outros”. Segundo as autoras, a cooperação é motivada por sentimentos de afeto mútuo, confiança, que vão transformando-se em sentimentos de simpatia e consciência das suas intenções e dos outros.

Menin (1996, p. 52) salienta que, na perspectiva de Piaget (1932/1994), cooperar “[...] é operar com... É estabelecer trocas equilibradas com os outros [...]”. Para a autora, em muitas situações, cooperar quer dizer discutir e não acordar, porém “[...] numa discussão equilibrada de forma que cada pessoa possa colocar seus argumentos, rebater o dos outros, examinar suas posições e as dos outros, conhecer, considerar, negar ou afirmar outros pontos de vista que não só os próprios” (MENIN, 1996, p. 52).

Piaget conceitua cooperação como “[...] toda relação entre dois ou n indivíduos iguais ou que se acreditem como tais, dito de outra forma, toda relação social na qual não intervém qualquer elemento de autoridade ou prestígio” (1976, p. 226 apud ARAÚJO, 1996, p. 107).

Araújo (1996, p. 107) explicita que a cooperação, nas relações das crianças pequenas, está “[...] indissociada e subordinada à coação, mas com o passar do tempo torna-se o outro pólo das relações sociais, dissociando-se da coação”. O que retarda esse processo é o acentuado egocentrismo infantil e as relações autoritárias e coercitivas, embasadas no respeito unilateral.

Num ambiente cooperativo, a relação de respeito é recíproca, de maneira que a regra deve ser compartilhada por todos, Piaget (1932/1994) acredita que somente a partir da relação que a criança tem com seus pares e com os adultos será possível a tomada de consciência dos deveres, do que é certo ou errado.

Como destacamos, no item anterior, as crianças quando pequenas precisam que os adultos lhes ensinem o que devem ou não fazer, precisam de limites, porém, devem saber desde cedo por que essas regras estão sendo dadas. Ou seja, saber quais princípios as estão fundamentando, o que vai ajudar na legitimação das regras pelas mesmas. Porém, é preciso estar atento ao processo pelo qual as crianças legitimam as regras. Agir por medo ou obediência à autoridade significa que apenas aparentemente as regras foram legitimadas, pois, quando a autoridade não está presente ou enfraquece, ou a criança não tem mais medo de

perder o amor desta, ela pode não mais obedecer às regras, isto é, não há envolvimento ou compromisso com as mesmas. Segundo Vinha (2000, p. 245), “[...] o que parecia uma aceitação das normas era somente o medo de uma provável punição concreta ou afetiva que viria em decorrência do não-cumprimento”. Para a autora, a criança precisa desejar seguir as regras, “[...] porque julga que aquilo é o melhor, mesmo que vá contra um desejo individual e nem sempre seja agradável respeitá-la” (VINHA, 2000, p. 244).

Vinha (2000, p. 246) ressalta que, para ocorrer legitimação das regras, é preciso que o professor

[...] associe o cumprimento delas a uma sensação de bem-estar, de satisfação pessoal ao respeitá-las e também que reflita com a criança as consequências naturais do não cumprimento da mesma, para que ela vá, aos poucos, percebendo a necessidade de sua existência (“educação elucidativa”). Assim sendo, os procedimentos utilizados pelo educador precisam ser coerentes com tal processo de legitimação das normas.

Nesse sentido, predomina a construção da moral autônoma que, de acordo com La Taille (2006a), é a moral da justiça e do respeito mútuo, onde deveres e direitos são complementos um do outro, equilibrando-se. O autor acrescenta:

Enquanto na heteronomia uma regra é moralmente boa porque a ela se deve obedecer, na autonomia o raciocínio inverte-se: deve-se obedecer a uma regra porque ela é boa. Se a regra for considerada ruim, a desobediência pode passar a ser uma ação moralmente legítima – coisa ainda impensável, na moral heterônoma. (LA TAILLE, 2006a, p. 98).

Já ressaltamos anteriormente que há regras negociáveis e outras não negociáveis. Estas últimas geralmente se baseiam em princípios éticos universais, como a justiça, o respeito (a si, ao outro e ao patrimônio), a dignidade, a igualdade etc. – as chamadas regras morais ou as convenções tidas por obrigatórias para o bem-estar do indivíduo e do grupo, quer dizer, as regras convencionais. Um professor cooperativo pode claramente afirmar: não se bate nas pessoas, ou lavem as mãos antes da merenda. Ele pode reafirmar tais normas de forma objetiva e firme, quando ocorrerem situações que as envolvam. Porém, como exercício de reflexão, pode levar as crianças a discutirem e argumentarem sobre o porquê de se agir dessa maneira.

Propiciando momentos de discussão sobre os princípios das regras morais, o professor auxilia no processo de construção de valores pela criança. Tognetta e Vinha (2007, p. 35) lembram que “[...] uma pessoa que age moralmente é aquela que possui valores e princípios que levam em conta o outro e que compreende as regras como a tradução desses valores e desses princípios”.

As regras negociáveis devem surgir a partir das necessidades do grupo, construídas por estes e beneficiando a todos. Num ambiente cooperativo, o professor age como um interlocutor e mediador, auxiliando para que todos participem e decidam conjuntamente como agir. Conforme Piaget (1932/1994), quando a criança participa da elaboração da regra, tende a obedecê-la. Quando construída e não imposta, amplia-se o respeito e a submissão à regra.

Reiteramos que o professor precisa refletir se as regras são necessárias para ordenar as relações ou para o processo de aprendizagem, bem como indagar se são justas, respeitosas e, principalmente, ele deve segui-las da mesma forma que espera que seus alunos sigam.

Diferentemente do ambiente coercitivo, quando as regras são quebradas ou quando o aluno faz algo errado, no ambiente cooperativo não se aplicam sanções expiatórias, mas sanções por reciprocidade, com base ainda na justiça retributiva, descrita por Piaget (1932/1994) e já citada neste trabalho.

As sanções por reciprocidade têm relação direta com a falta cometida. Piaget (1932/1994, p. 177) explica que, no caso desse tipo de sanção, “[...] a repreensão (que é o ponto de partida de toda sanção, qualquer que seja) pode ser acompanhada, no caso da cooperação, de medidas materiais destinadas a marcar a ruptura do elo de reciprocidade ou a fazer compreender a consequência dos atos”. O autor diferencia a sanção por reciprocidade da sanção expiatória, afirmando que esta última tem valor de vingança.

Para Piaget (1932/1994), com o desenvolvimento da autonomia e da cooperação embasada nas relações de respeito mútuo, igualdade e reciprocidade, os efeitos do respeito unilateral pelo adulto vão perdendo força e, também, a noção de expiação vai progressivamente atenuando seu valor. Assim, as sanções vão passando a ser regulamentadas pela lei da reciprocidade e “[...] o que resta da noção de retribuição é esta noção de que não é necessário compensar a falta por um sofrimento proporcional, mas fazer compreender ao culpado, por medidas apropriadas, em relação com a própria falta, em que ele rompeu o elo de solidariedade” (ibid., p. 179).

Exemplos simples de sanções por reciprocidade poderiam ser: o de uma criança que, ao rasgar um livro, tentará reconstruí-lo; ou, se sujou o material do colega, tentará limpá-lo; ou, se está conversando e atrapalhando a roda da conversa, poderá ser afastada até decidir participar da mesma sem perturbá-la. São ações lógicas e passíveis de serem compreendidas até mesmo pelas crianças menores.

Vinha (2000, p. 375) atenta para a necessidade de o professor ser firme e objetivo com as infrações e as ações a serem tomadas:

[...] se uma criança machucou o colega, após já ter sido colocada de uma maneira firme a limitação e trabalhado os sentimentos, a professora pode dizer, por exemplo: “E agora, o que vamos fazer?”, “Será que poderia buscar um algodão para limpamos o sangue e um *band-aid*?”, “Daria pra você buscar gelo para colocarmos no ‘galo’?”

Dependendo da idade, a criança pode não conseguir compreender ou perceber sozinha as consequências de um ato, ou até quando age, não tem a intenção de que o “estrago” seja tão grande, quando, por exemplo, morde o colega. Ela sabe que morder dói, mas, às vezes, pode achar que não vai doer tanto. Assim, é imperativo que o professor use da linguagem descritiva, não com sermões, mas sendo claro com os fatos, breve e objetivamente, auxiliando para que a criança compreenda que, por trás das palavras, há a possibilidade de uma ação, de tomar uma atitude de correção, não no sentido de punição.

De acordo com Martins R. (1991), a criança usa esse tipo de sanção, quando já compreende que há um elo entre as pessoas, mantido pela reciprocidade, pela qual não se fazem necessários castigos físicos; por exemplo, a criança sabe que não pode fazer determinada ação, porque perderá o vínculo com o outro, e a confiança. Ela tem medo de decair aos olhos do adulto e dos seus pares. Para Araújo (1996), essa espécie de atitude só é possível a partir do desenvolvimento da autonomia e da atenuação do egocentrismo infantil, bem como da prática necessária da cooperação, junto com o sentimento do respeito mútuo e da igualdade.

Nesse ambiente, o professor reconhece que o conflito vivenciado pelas crianças não lhe pertence, de sorte que são estas quem deve resolvê-lo. Ele agirá como um mediador, de modo a incentivar e auxiliar a resolução do conflito. Reconhece os sentimentos dos alunos, espera que estes se acalmem para assim propor um diálogo. Demonstra calma e controle. E quando os conflitos ocorrem entre professor-aluno, o professor atenta para restabelecer o relacionamento, reconhece e respeita os sentimentos dos alunos, evidencia igualmente o que está sentindo, busca uma solução conjunta com o aluno ou, quando a situação está fora do seu controle, pede ajuda para outro professor.

Frente ao exposto, consideramos que, num ambiente cooperativo, os alunos aprendam a resolver conflitos de modo assertivo.

1.5 Os efeitos dos ambientes coercitivos e cooperativos na escola: ilustrações de pesquisas

Pretendemos, aqui, citar algumas das pesquisas realizadas que tinham como objetivo atentar para os efeitos dos ambientes coercitivos e cooperativos, na escola.

Estudo realizado por Leme (2006) apresenta dados sobre como os alunos e diretores percebem o convívio escolar, referindo-se, por exemplo, a atos de violência (sofrida ou testemunhada), qualidade das relações interpessoais, regras, causas de conflitos e formas de resolvê-los. Participaram do estudo 4025 alunos e 55 diretores, de escolas da rede pública e privada do Estado de São Paulo, sendo a maioria dos alunos (3460) proveniente de escolas da rede pública. Do total de alunos, 43% estavam matriculados na 6ª série, 42% na 8ª série do Ensino Fundamental e os outros 15% na 2ª série do Ensino Médio. Foram aplicados dois questionários (um para alunos e outro para diretores) com questões fechadas em alternativas de respostas.

Dos dados referentes ao convívio escolar entre alunos, destacamos que, do total de entrevistados, 92% preferem ir ao pátio conversar com os amigos, durante o intervalo entre as aulas. Um número pequeno, mas significativo, prefere ficar sozinho (8,7% na escola pública e 3% na privada). Outro indicativo de convívio espontâneo é a formação de grupos de trabalho, na escola: cerca de um terço da amostra de alunos considera que alguns colegas são sempre esquecidos, na hora da formação de grupos: 41,8% (6ª série), 48,7% (8ª série) e 64,7% (2ª série do Ensino Médio) afirmam que os alunos tendem a realizar as tarefas sempre com o mesmo grupo, excluindo os demais. Trata-se de um indicativo de que, com o aumento da idade, os grupos vão se fechando e a convivência diversificada em sala de aula fica mais difícil.

Quanto às regras de disciplina, 71% dos alunos concordam que estas são estabelecidas somente pela direção, sendo que 49,8% dos alunos das escolas públicas e 38,2% dos alunos das escolas privadas entendem que as regras são injustas. Os dados indicam que 80% dos alunos afirmam que sua escola considera o relacionamento entre alunos importante. A relação entre alunos e professores é vista como difícil por cerca de um terço da amostra. De acordo com a Leme (2006, p. 22), aproximadamente

[...] 23% dos mais jovens acham que a dificuldade de convívio é normal, porque alunos e professores pertencem a mundos diferentes. Os demais acham que a culpa é dos professores, ou por não estabelecerem as regras de comum acordo com os alunos (opinião mais frequente entre os mais jovens), ou por serem indiferentes aos

alunos, exercendo sua profissão apenas pelo salário (opinião mais freqüente entre os mais velhos).

Verifica-se pelo relatório que o aumento da escolaridade e o maior desenvolvimento psicológico possibilitam um convívio mais harmonioso entre os alunos, visto que são os mais jovens que relatam aumento de conflitos entre colegas e que as provocações vindas de outros colegas diminuem, com o passar dos anos escolares. Os dados indicam que os problemas mais citados referem-se a agressões verbais (insultos e apelidos) ou veladas (danificação/roubo de pertences e difamação). As agressões físicas e as agressões autoassumidas são mais raras. Porém, o estudo alerta que uma parcela pequena, mas significativa, da amostra poderia estar sofrendo bullying (entre 3 e 10%), uma vez que contou sofrer maus-tratos frequentemente (toda semana ou mais vezes).

Quando questionados sobre agressões praticadas por professores e funcionários, três quartos dos alunos entrevistados declaram não ter sofrido nenhum tipo de agressão. Leme (2006) observa que as queixas existentes se devem, em sua maioria, a desprezo, rejeição e exposição ao ridículo, sendo mencionadas pelos alunos mais velhos e de pior desempenho escolar.

No tocante à resolução de conflitos, a autora revela que grande parte da amostra é favorável à intervenção de uma terceira pessoa, em casos de vitimização e de não submissão (a condições descabidas), para ser aceito em determinado grupo; é ciente que a atenção dada pelos colegas a comportamentos considerados pouco adaptativos, na escola, tem poder reforçador e leva em conta que estes poderiam ser resolvidos com medidas punitivas.

No mesmo estudo, encontramos dados sobre conflitos na perspectiva dos diretores das escolas. Os aspectos apontados em maior porcentagem como muito importantes para o bom convívio na escola, pelo grupo de diretores entrevistados, foram: 77,8%, conflitos entre alunos; 86,5%, agressão dos alunos a professores; 88,2%, depredação do patrimônio escolar; e 80,4%, professores que não têm controle sobre as classes. No entanto, 30% dos diretores de escolas privadas e 20% dos diretores de escolas públicas julgam apenas como importante ou pouco importante os conflitos entre alunos. Quanto à gestão de conflitos, os diretores são praticamente unânimes em ressaltar a autonomia dos professores para conversar com os alunos, em caso de conflitos como ignorar, ridicularizar ou insultar um aluno habitualmente. As opiniões se dividem, quando se reportam a casos de roubo, ameaças e assédio sexual entre colegas. Nesses casos, metade da amostra crê que quem deve resolvê-los é a direção da

escola. 70% dos diretores, por seu turno, afirmam haver programa de mediação de conflitos, na sua escola.

O estudo em exame buscou investigar, ainda, a opinião dos diretores sobre as causas dos conflitos nas escolas: apenas 30% da amostra conferem responsabilidade à instituição pelos conflitos (falta de planejamento de convívio e organização escolar que dificulta as relações); 24% culpam os professores, por não assumirem suas responsabilidades; 46% responsabilizam as famílias, por não terem controle sobre os filhos. Dos motivos arrolados para os conflitos entre alunos, o maior índice foi para a intolerância e alunos conflitivos (40%), seguido da presença de alunos conflitivos (28%). Do mesmo modo, os conflitos entre professores e alunos são atribuídos, na opinião dos diretores, em 58,8%, à ausência de limites colocados pela família na educação dos filhos, em 29,4%, ao desinteresse dos alunos a qualquer aula, enquanto somente 11,8%, à falta de autoridade do professor.

O estudo de Leme (2006) faz um alerta para a forte atribuição da responsabilidade dos conflitos à educação familiar dos alunos, eximindo a organização escolar da sua responsabilidade perante problemas de convivência. Atenta, igualmente, para a naturalização dos conflitos entre alunos, esta que pode servir como máscara para inúmeros problemas, assim como as ações de bullying. Dentre outras providências, destaca a necessidade de rever as regras das instituições, no que diz respeito à sua adequação, para que injustiças não sejam cometidas.

Apresentamos, em outro momento, um estudo realizado por Vinha (2003), o qual investigou a influência do ambiente escolar na maneira como os alunos resolvem seus conflitos interpessoais e como interpretam e resolvem situações de conflitos hipotéticas. Para tanto, a autora selecionou duas professoras com perspectivas epistemológicas diferentes, que lecionavam em escolas públicas no Estado São Paulo, em classes de 3ª série⁴ do Ensino Fundamental. Para caracterização do ambiente sociomoral de cada classe onde essas professoras lecionavam, foram utilizados os critérios de Tognetta (2003), descritos na “Ficha de observação do ambiente escolar e as relações autoritárias/cooperativas”. Através desse instrumento, Vinha (2003) comparou as duas classes: uma caracterizada por relações autoritárias e outra por relações mais democráticas. Foram realizadas 13 observações em cada

⁴ A lei Federal 11.114, de 16 de maio de 2005, tornou obrigatório o início do Ensino Fundamental (EF) aos seis anos de idade, alterando, assim, o tempo de escolaridade de oito para nove anos. A organização passou de séries para anos, de maneira que o EF ficou dividido em dois ciclos (1º ao 5º ano, 6º ao 9º ano). Assim, a 3ª série corresponde hoje ao 4º ano do EF.

ambiente, no decorrer do ano letivo. No ano seguinte, quando ingressaram na 4ª série, ambas as turmas passaram a frequentar salas de aula permeadas por relações autoritárias e coercitivas. Para que não houvesse intervenção imediata dos dois ambientes, a autora fez um intervalo de nove meses, possibilitando que as crianças vivenciassem outras interações com colegas e professores, além de outros modelos pedagógicos. Após esse período, sorteou 6 crianças de cada classe, às quais foram apresentadas algumas situações-problema envolvendo conflitos interpessoais e lâminas com desenhos de manifestações de conflitos comuns ao ambiente escolar. As entrevistas foram feitas com base no método clínico de Piaget (1977), com o objetivo de verificar a interpretação e a resolução dessas crianças para tais conflitos hipotéticos. A partir da análise dos dados, a autora mostra que os alunos pertencentes ao ambiente com relações mais autoritárias tiveram maiores dificuldades para imaginar a história do problema e suas causas, bem como “[...] para identificar e coordenar diferentes pontos de vista e sentimentos dos envolvidos e, portanto, para propor resoluções mais coerentes com as causas que desencadearam os conflitos” (VINHA, 2003, p. 393). Já os alunos do ambiente com relações mais democráticas demonstraram maior coordenação de perspectivas das partes envolvidas nos conflitos, e formas mais eficazes e satisfatórias de resolução para os mesmos.

As estratégias usadas pelas crianças da classe autoritária foram predominantemente unilaterais, marcadas por demandas e obediência submissa, ao passo que as crianças da classe democrática indicaram soluções mais cooperativas e eficazes. Vinha (2003) conclui que os resultados confirmam a hipótese de que o modo como as crianças interpretam e solucionam conflitos hipotéticos pode ser influenciado pelo ambiente escolar.

Pesquisa realizada por Tognetta (2003) elucida igualmente a influência do ambiente escolar sobre a ação dos alunos em situações de conflitos interpessoais. A autora realizou uma investigação com duas turmas de Educação Infantil de escolas públicas do interior de São Paulo, totalizando 23 crianças com idades entre seis e sete anos. Através de observações, preencheu a “Ficha de observação do ambiente escolar e as relações autoritárias/cooperativas” (TOGNETTA, 2003, p. 192). Esse instrumento evidenciou que um ambiente (denominado Ambiente A) era caracterizado por relações de autoritarismo e coerção por parte do professor, e o outro ambiente (Ambiente B) era permeado por relações de respeito mútuo e cooperação, mesmo o professor exercendo o papel de autoridade.

No Ambiente A, não havia confrontos de pontos de vista, tampouco oportunidades para expressão de sentimentos. As ordens e os direitos eram impostos pelo professor, assim

como a responsabilidade pela resolução de todo e qualquer conflito. Já no Ambiente B o professor incentivava a resolução de conflitos entre os alunos, proporcionava momentos de discussão dos problemas do grupo (como as assembleias de classe) e descentrava as decisões. De acordo com a autora, pequenos problemas eram resolvidos pelos próprios alunos, os quais evidenciavam condições de expressar suas opiniões, tendo assegurado o respeito pelos seus pontos de vista.

Tognetta (2003) fez entrevistas com os alunos das respectivas turmas, empregando o método clínico piagetiano. Aos alunos foram apresentados três dilemas morais (pautados na relação entre pares e na relação com a autoridade), os quais visavam a avaliar a disposição para a solidariedade, entre as crianças. Os dados revelaram que as crianças do ambiente B, com relações mais cooperativas, estavam mais propensas a atos de solidariedade entre pares, com ausência de figura de autoridade. Conforme a autora, os resultados puderam comprovar “[...] que o tipo de relações estabelecidas em cada ambiente influi, significativamente, nos juízos de solidariedade” (TOGNETTA, 2003, p. 232), uma vez que as crianças do ambiente A, mesmo demonstrando maior uso da solidariedade entre pares, quando na presença de autoridade, “[...] se apresentaram muito mais propensos a não agirem solidariamente [...]” (ibid., p. 232), obedecendo-a. Do mesmo modo, as crianças do ambiente B apresentaram esse comportamento nas respostas, o que, segundo a autora, implica a necessidade de ainda “[...] minimizar a presença da autoridade e criar relações de respeito mútuo” (ibid., p. 232).

Outro estudo muito importante desenvolvido nessa área foi o de Araújo (1993), que buscou investigar a relação entre o desenvolvimento do julgamento moral e o ambiente escolar, vivenciado por crianças de 6 e 7 anos frequentando escolas de Educação Infantil (duas da rede pública e outra da rede particular de ensino de municípios do interior de São Paulo). Para tanto, o autor fez um comparativo entre dois tipos de ambiente escolar: um, baseado em relações de respeito mútuo e cooperação e outro, baseado em relações de autoritarismo, coação e respeito unilateral. Após quase um ano de observações no ambiente mais cooperativo, o autor aplicou algumas provas, elaboradas por Piaget (1994), através do método clínico, expostas na forma de histórias e dilemas com desenhos, destinadas a investigar o desenvolvimento do julgamento moral desses alunos, após terem vivenciado relações de respeito mútuo e cooperação, durante o respectivo período. As histórias avaliavam: noção de sanção; a justiça retributiva e a distributiva; a igualdade e a autoridade; a intenção e a consequência material dos atos; a consciência das regras. Os resultados

apontaram que as crianças que conviveram em um ambiente cooperativo exibiram um juízo moral mais autônomo do que as crianças das outras duas classes, as quais participaram de relações mais autoritárias e coercitivas, em seus respectivos ambientes escolares.

Intrigado com a questão da influência do ambiente sociomoral na vida desses estudantes, Araújo (2001) realizou um estudo longitudinal, acompanhando a vida escolar dessas mesmas crianças, em dois momentos (três anos após o primeiro estudo, feito em 1992, e o outro, quatro anos após este segundo estudo), e aplicando as mesmas provas. Cabe ressaltar que as crianças que, no ano de 1992, haviam convivido num ambiente democrático (ou cooperativo), passaram a estudar, assim como as outras crianças do estudo, em ambientes tipicamente autoritários e coercitivos. As provas aplicadas, nos anos de 1995 e 1999, ressaltaram que as crianças que conviveram num ambiente cooperativo (A) apenas um ano, mesmo após sete anos convivendo em ambientes mais autoritários, demonstraram um juízo moral autônomo em proporções mais elevadas do que as outras crianças que sempre estudaram em escolas com relações coercitivas e autoritárias (ambiente B e C). Até o período do segundo estudo, estes últimos mantiveram um nível de desenvolvimento no julgamento moral semelhante, porém, em 1999, uma das turmas (B) alcançou um nível mais alto de autonomia pessoal, próximo do da turma de alunos do ambiente A. Ao investigar essa diferença, Araújo (2001) descobriu que, na escola dessa turma, nos últimos dois anos vinha sendo desenvolvido um programa de educação em valores, o que nunca aconteceu no ambiente C. Para o autor, esse “[...] dado reforça a importância que programas de educação moral podem ter na construção do juízo moral” (ARAÚJO, 2001, p. 9).

Pesquisa de Lukjanenko (1995) procurou avaliar se o nível de julgamento moral dos professores influenciava nas relações entre pares estabelecidas em sala de aula. Para avaliar o nível de julgamento moral dos professores, a autora empregou as entrevistas de julgamento moral de Kohlberg (1984) e, para avaliar as relações estabelecidas no ambiente escolar (se mais cooperativas ou mais coercitivas), fez uso de uma ficha de observação, elaborada com base nos pressupostos piagetianos e utilizada em outras pesquisas por Assis (s/d apud LUKJANENKO, 1995). O estudo foi realizado com 20 professores de uma escola de Ensino Fundamental da rede pública de Itatiba/SP. Segundo Lukjanenko (1995), não foi encontrado um ambiente cooperativo, conforme a teoria piagetiana descreve; entretanto, pôde concluir que os professores que apresentaram um nível de julgamento moral mais elevado estabeleciam um ambiente social, em sala de aula, mais rico em interações sociais, ou seja,

proporcionavam “[...] relações sociais de um nível mais elevado” (LUKJANENKO, 1995, p. 127). Destaca, ainda, que professores com um nível menos elevado de juízo moral proporcionavam ambientes menos cooperativos.

Todas essas pesquisas confirmam que as características do ambiente sociomoral influenciam fortemente no modo como professores e crianças entendem e resolvem conflitos. Em acréscimo, mostram que o ambiente cooperativo proporciona melhores condições para que os agentes escolares resolvam conflitos de maneira cooperativa. Ao contrário, o ambiente coercitivo não só fomenta os conflitos interpessoais, não os resolvendo, como pode favorecer o aparecimento do bullying.

Após tecermos algumas considerações sobre os conflitos interpessoais na escola, tendo em vista o objetivo da nossa pesquisa, que é analisar as relações entre os estilos de resolução de conflitos adotados pelos professores e os modos de agir dos alunos, em situações de conflitos, assim como a possível incidência de bullying entre os mesmos, no próximo capítulo, vamos discorrer acerca dessa forma de violência que atinge todas as escolas. É sobre o bullying que trataremos a seguir, focando a conceituação, as características, os tipos, os papéis de participação (como autores, alvos, testemunhas, por exemplo). Dissertaremos, também, sobre os fatores causais e as possíveis consequências do bullying. Por fim, apontaremos algumas relações entre conflitos interpessoais e bullying.

QUER SABER? **VOU** ROUBAR MEU CAMINHÃO DE VOLTA! É MEU E O MOE NÃO TEM O DIREITO DE FICAR COM ELE!



VOU ME ESCONDER AQUI ATRÁS DO BALANÇO E, QUANDO O MOE ESTIVER DISTRÁIDO, VOU CORRER, PEGAR O CAMINHÃO E DAR NO PÉ!



ESSE PARQUINHO DEVIA TER UMA DAQUELAS MÁQUINAS AUTOMÁTICAS PARA FAZER SEGURO, COMO TEM NOS AEROPORTOS.



ISSO, O MOE ESTÁ DE COSTAS PRA MIM! AGORA VOU RAPIDINHO LÁ, PEGO MEU CAMINHÃO DE VOLTA E CORRO FEITO UM DOIDO!



ELE NÃO VAI NEM PERCEBER! QUANDO SE DER CONTA DE QUE O CAMINHÃO SUMIU, ESTAREI A QUILOMETROS DE DISTÂNCIA! É UM PLANO INFALÍVEL! NÃO TEM COMO DAR ERRADO!



NÃO HÁ POR QUE HESITAR. VAI ESTAR ACABADO EM MEIO SEGUNDO E FICAREI FELIZ POR TER MEU CAMINHÃO DE VOLTA! NÃO TEM ERRO! É FÁCIL!



OBVIAMENTE MEU CORPO NÃO ACREDITA EM NENHUMA PALAVRA DO QUE O MEU CÉREBRO ESTÁ DIZENDO.



AAAAH, A QUEM ESTOU TENTANDO ENGANAR? EU NUNCA CONSEGUIRIA ESCAPAR SE PEGASSE MEU CAMINHÃO DE VOLTA. O IMBECIL FEIOSO DO MOE É DO TAMANHO DE UM ARMÁRIO.



HMM... JÁ QUE NÃO POSSO IR CONTRA, TALVEZ EU DEVESSE CONVERSAR COM ELE. SE ARGUMENTASSE, TALVEZ ELE VISSE O MEU LADO.



TALVEZ ELE ENTENDESSE QUE ROUBAR FERE OS SENTIMENTOS ALHEIOS, E TALVEZ ELE DEVOLVESSE MEU CAMINHÃO POR LIVRE E ESPONTÂNEA VONTADE.



TALVEZ, SE TIVER MUITA SORTE, EU NÃO PASSE O RESTO DA VIDA COM O APELIDO DE "CARA DE OMELETE".



2 BULLYING

2.1 Conceito

Segundo Olweus (1995), apesar de esse problema ser antigo e de se saber de sua existência há muito tempo, somente no começo dos anos 70 do século XX o bullying tornou-se objeto de investigação mais sistemática na Suécia e, nos anos 80, na Noruega, em decorrência do aumento dos índices de suicídios entre os estudantes. De acordo com Almeida e Del Barrio (2002, p. 171), os casos noticiados pela mídia, nesse período – entre os anos 70 e 90 – apontavam

[...] para histórias de maus tratos prolongados, algumas com vários anos de sujeição e temor silenciados pelo desânimo das vítimas, que se mantinham sob os olhares de um grupo concupiscente e pela notória ausência de inoperatividade de dispositivos de apoio suficientemente eficazes para quebrar as rotinas e provocar o desmantelamento dos processos sociais que tendem a manter o ciclo reforçador de maus tratos [...].

Esse olhar para as consequências do bullying fez crescer o número de estudos sobre o fenômeno. No final dos anos 80 e início dos anos 90, o bullying transformou-se em objeto de estudos em outros países, como Inglaterra, Japão, Holanda, Austrália, Canadá e Estados Unidos.

Literalmente, a palavra inglesa *bully* significa “tirano” ou “valentão”. Nesse sentido, segundo Avilés e Elvira (2002), quando falamos de bullying, estamos nos referindo às condutas relativas à intimidação, tiranização, ao isolamento, às ameaças e insultos direcionados a uma pessoa ou mais.

Almeida A. (2008) destaca que estudos realizados ao longo do século preocupavam-se com as manifestações do comportamento agressivo, o que criou a necessidade de maior clareza conceitual e de se definir as diversas formas de agressão.

Olweus (1995), com seus inúmeros trabalhos, consegue chegar a uma definição mais precisa desse tipo de violência, através da elaboração de critérios específicos, o que permitiu diferenciá-la, por exemplo, de brincadeiras comuns entre pares, ações destrutivas ou incidentes pontuais. Para o autor, um aluno torna-se alvo de bullying, quando sofre ações agressivas, intencionais e repetitivas, ao longo do tempo, praticadas por um ou mais alunos, causando dor, angústia e sofrimento. Ressalta ainda a existência de uma relação desigual de poder, um desequilíbrio de força física, já que “[...] el(la) alumno(a) expuesto(a) a las

acciones negativas tiene dificultades para defenderse” (OLWEUS, 1995, p. 139). Ações como colocar apelidos, ofender, humilhar, discriminar, excluir, perseguir, intimidar, aterrorizar, agredir, bater, roubar, quebrar pertences, se caracterizadas no contexto descrito acima, podem ser consideradas como bullying.

Roland e Munthe (1989, p. 9 apud AVILÉS, 2006, p. 82) definiam o bullying como “[...] una violencia prolongada y que se repite, tanto mental como física, llevada a cabo por un individuo o grupo y dirigida contra un individuo que nos es capaz de defenderse ante dicha situación convirtiéndose en víctima”.

Avilés (2006, p.82), por seu turno, conceitua o bullying como

[...] la intimidación y el maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, siempre lejos de la mirada de los adultos/as, con la intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa por parte de un abusón o grupo de matones a través de agresiones físicas, verbales y/o sociales con resultados de victimización psicológica y rechazo grupal.

Em função dessas características específicas – a repetição, a intencionalidade, o fato de ser uma violência tipicamente entre iguais (sem poder instituído) – é que, assim como Avilés (2002, 2004, 2006) e Tognetta e Vinha (2010a), falamos em bullying e não apenas em maus-tratos ou vitimização/intimidação entre pares. O bullying não consiste apenas de uma violência isolada, mas de ações repetidas e intencionais, o que, segundo Tognetta (2010, p. 5), “[...] o torna de fato ‘fenômeno’ que merece destaque nos estudos sobre violência na escola”.

Cabe ressaltar que Fante (2005) utiliza as expressões “agressores” e “vítimas”, ao se referir a quem pratica e quem sofre bullying, enquanto Tognetta e Vinha (2008, p. 3) aconselham a seguir a literatura atual, que usa os termos “alvos de bullying” e “autores de bullying”, “[...] na tentativa de evitar preconceitos por parte dos agentes que trabalham com situações problemas em que haja essa forma de violência”. Pensar em “vítimas” talvez nos faça acreditar que sejam fracas e só elas precisam de ajuda. Pensar em “agressores” talvez nos faça acreditar que esses são “maus” e que, portanto, merecem castigo (o que não significa dizer que suas ações sejam corretas e não precisem de correções).

2.2 Características do bullying

A partir dessas conceituações, é possível discorrer sobre alguns indicadores principais dessa conduta agressiva, lembrando que tais características não podem ser vistas de forma isolada, ou seja, é o conjunto destas que caracteriza o bullying.

Avilés e Elvira (2002, p. 21) fazem uma ressalva às características do bullying, apontando que esta é uma conduta distinta de outras formas de abuso, porque acontece entre iguais “[...] donde non son capaces de entrar los adultos y se establecen relaciones sustancialmente distintas”. Tognetta e Vinha (2010a, p. 488) também sustentam que “[...] não há desnível de poder ou de autoridade entre aqueles que participam”, diferenciando o bullying de outras formas de constrangimento, ou assédio de professores e pais sobre alunos, por exemplo.

Diferentemente de ações esporádicas, a intimidação é sempre direcionada a um alvo, que pode ser uma pessoa ou um grupo, repetidas vezes e de forma intencional. Pereira (2002, p. 17) enfatiza que “[...] o bullying parte, pois, de uma vontade consistente e desejo de magoar ou amedrontar alguém quer física, verbal ou psicologicamente”.

Tognetta e Vinha (2010a, p. 488) exploram a afirmação de que os alvos, ou vítimas de bullying, são aqueles que de certa forma parecem concordar com a imagem que seus agressores fazem de si: “[...] as vítimas sentem-se diferentes pelas roupas que vestem, maneiras como se relacionam, pelas diferenças físicas ou psicológicas, trejeitos e, principalmente, por sentirem-se pouco seguros com relação ao respeito que nutrem por si mesmos [...]”. As autoras explicam que, talvez por isso, nem todos os que são escolhidos como alvos permaneçam assim. Algumas pessoas conseguem sustentar sua diferença, não demonstrando medo dos autores de bullying e, conseqüentemente, não permitindo que a intimidação perdure. Voltaremos mais adiante a falar sobre tais características.

Outro indicador importante desse fenômeno é a presença do público, que corresponde aos apelos dos autores, venerando suas proezas e, com isso, incentivando os ataques. Um exemplo de como o público é importante para o bullying são as novas formas encontradas pelos autores de intimidação: o *cyberbullying*. Estes usam a internet ou telefones móveis e outros meios de comunicação para postar e publicar mensagens difamatórias, ameaças, ridicularizar os alvos, publicar vídeos com cenas dos alvos apanhando ou sendo humilhados, rechaçados, por exemplo. Isso só comprova que, para estudar as causas, os tipos de bullying, é preciso ir além da díade autor-alvo.

2.3 Tipos de bullying

Segundo vários autores (ALMEIDA A., 2008; AVILÉS, 2002; FANTE, 2005; OLWEUS, 1998), os tipos de bullying podem ser classificados como diretos (aqueles com ataques diretos ao alvo) ou indiretos (aqueles que isolam o alvo ou o excluem do grupo). Este último, conforme destaca Rigby (2002 apud AVILÉS, 2006, p. 100), tem formas ocultas e menos visíveis e pode ser especificado em dois tipos: o bullying relacional, que ataca o alvo usando as relações sociais para isolar ou excluir; e o bullying social, que visa a atacar a autoestima e o *status* social de alguém em um grupo, difamando ou espalhando rumores falsos, por exemplo.

Avilés (2006) destaca ainda a intimidação exercida contra uma ou mais pessoas através de seguidores, isto é, o autor do bullying, permanecendo na sombra, planeja e exerce sua agressão, dando ordens para que seus companheiros (ou seguidores, como o autor denomina) atinjam a vítima/alvo.

Por outro lado, o bullying pode ser ainda classificado quanto aos mecanismos usados na agressão:

- Direto e físico: inclui bater (e/ou ameaçar fazer), empurrar, roubar ou estragar pertences, forçar comportamentos sexuais, obrigar a realizar tarefas diversas, obrigar a pagar lanches;

- Direto e verbal: engloba ofender, ridicularizar, apelidar, fazer ofensas racistas ou discriminatórias em função de alguma característica ou limitação da pessoa;

- Indireto relacional ou social: refere-se a excluir alguém do grupo, ignorar, espalhar boatos difamatórios e humilhantes, com vistas a denegrir a imagem do alvo, manipulando sua vida social, de modo geral.

- *Cyberbullying*: usar a Internet ou outros meios de comunicação, como o telefone celular, para enviar e publicar mensagens, imagens difamatórias ou ameaças, entre outras, com o intuito de causar dano a uma pessoa ou grupo de pessoas. Podemos citar o uso do Orkut, do Facebook, Twiter, Youtube, os Blogs, por exemplo, onde é possível não só postar mensagens, para serem acessadas por qualquer pessoa em qualquer lugar do mundo, como postar vídeos e fotos que mostram situações diversas, na maioria das vezes humilhantes e vexatórias.

Conforme destacamos, nessas descrições, o bullying apresenta quatro principais componentes: físico, verbal, social e psicológico. São componentes que podem variar, em maior ou menor grau, nos diferentes tipos do fenômeno, sendo que uma pessoa pode sofrer bullying de todas as formas descritas acima.

2.4 Formas de participação no bullying

Ao longo das diferentes investigações acerca do fenômeno bullying, os autores têm se debruçado para caracterizar os perfis psicossociais das pessoas envolvidas.

Olweus (1995) considera como os participantes principais do bullying as vítimas e os agressores, fazendo uma distinção entre a vítima típica (aquela passiva ou submissa) e a provocadora (atenta e atraí ações agressivas, com as quais não consegue lidar com eficiência).

Já Ortega (1998), a partir de suas investigações em Sevilla/Espanha, assinala como perfis: a vítima, que se personifica como alvo de intimidação, intimidador ou agressor; o intimidador vitimizado, que se considera agressor, porém, às vezes, se percebe como objeto de agressão; os espectadores que se distanciam, sendo indiferentes ao problema; e os inconsistentes, que não se enquadram em nenhum perfil.

Salmivalli et al. (1996 apud SMITH, 2002) fazem a seguinte diferenciação:

- intimidadores líderes: os que tomam frente à vitimização;
- intimidadores seguidores: os que se aliam aos líderes;
- os reforçadores: os que, ao rir, zombar, instigar a agressão, incentivam os intimidadores;
- os defensores: as pessoas que defendem os alvos;
- os circunstantes: aqueles que se mantêm à margem da situação, poderíamos conceituá-los como aqueles que tudo veem e nada fazem;
- as vítimas: os que sofrem a intimidação, podendo ser subdivididas ainda em vítimas passivas e vítimas agressoras/provocadoras.

Avilés (2009) compartilha dessas classificações quanto aos personagens, dividindo os perfis em: principais (agressores, vítimas e testemunhas, agressores agredidos e vítimas agressoras) e secundários (ajudantes do agressor, defensores da vítima e adultos).

Segundo Avilés e Elvira (2002), exceto a díade alvo-autor, todos os outros agentes (espectadores ou adultos) reforçam a ação intimidadora, algumas vezes, porque a desconhecem, outras, porque nela consentem.

Poderíamos descrever características comuns aos personagens principais do bullying? Cremos que sim.

O que teriam os autores em comum? Geralmente, agem de forma prepotente, dominadora e astuciosa, dominando a vontade do outro, segundo Tognetta (2005), exatamente por reconhecerem no alvo as suas principais dificuldades, seja do ponto de vista afetivo, seja físico, por exemplo, o que justifica uma das características que diferenciam o bullying de outras formas de agressão: o desequilíbrio de poder.

E os alvos? De modo geral, não têm condições ou habilidades para reagir/defender-se ou fazer parar, podem ser ansiosos, inseguros, passivos, tímidos e com baixa estima de si (como ressaltamos antes, os alvos parecem concordar com as imagens que os autores de bullying fazem deles).

Faz-se imperativo destacar que não estamos afirmando que, por uma criança ser tímida, ela será necessariamente alvo de intimidação entre iguais, ou que, por outra criança ser astuciosa, dominadora ou ter maior força física que as outras, ela será obrigatoriamente uma intimidadora. As características não podem ser tomadas isoladamente, porém, é preciso verificar o conjunto dos fatores. O que estamos salientando é que, com base nos inúmeros estudos já citados, podemos elencar algumas características comuns encontradas nas crianças envolvidas.

2.5 Causas do bullying

Apontam-se diferentes tipos de fatores que podem influenciar o aparecimento e a perpetuação de práticas de bullying.

Almeida e Del Barrio (2002) destacam que, em função das constantes investigações sobre o fenômeno, já não se pode mais dizer que o problema se limita a fatores de comportamento ou indisciplina. Citam como questões incorporadoras de um quadro causal as que dizem respeito a fatores individuais de ordem biológica, fatores familiares (como práticas disciplinares e estilos educativos inadequados), processos de grupo, má qualidade nas

relações com os companheiros, influência das normas sociais (da comunidade), problemas de rendimento escolar e uma ligação negativa à escola.

Avilés (2007) ressalta que o bullying é um fenômeno com múltiplas causas, incluindo as seguintes variáveis:

- culturais: meios de comunicação social e modelos que reproduzem e incentivam a violência, o uso da força, ideais de determinados grupos (como grafiteiros, neonazistas etc.), cultura das armas (por exemplo, a facilidade de acesso de crianças e adolescentes estadunidenses a armas);

- sociais: violência estrutural, valores socialmente aceitos, crenças e costumes sociais face ao bullying (que o tratam como algo normal), o machismo e a exaltação da masculinidade, exclusão social de determinados grupos em função dos preconceitos/estereótipos sociais, como o racismo e a homofobia;

- familiares: padrões educativos autoritários, permissivos ou negligentes, métodos coercitivos e violentos, qualidade nas relações (se há muito conflitos, falta de comunicação e afeto ou excesso de controle e exigências), condições socioculturais da família, vínculos de apego estabelecidos, permissividade da violência;

- escolares: metodologias não cooperativas, disciplinas autoritárias, punitivas e inconsistentes, falta de normas estabelecidas de forma democrática, falta de comunicação, clima de sala de aula perturbador ou caótico, falta de respeito e confiança nas relações entre professores e alunos, se há ou não programas antibullying, presença de adultos acompanhando os recreios;

- grupais: popularidade dos grupos, busca por *status*/posição/reconhecimento no grupo, sentimento de pertença, dinâmicas grupais (proteção, aumento da força), desejo de transgredir normas, formação de grupos e exclusão de outros;

- pessoais: temperamento, aprendizagem de condutas submissas ou violentas, experiências prévias de maus-tratos, falta de autocontrole, incapacidade social (dificuldade de relacionar-se), traços físicos (cor da pele, etnia, características físicas, crianças com necessidades especiais são fortes alvos de bullying) ou orientação sexual.

Tognetta e Vinha (2008, p. 211) têm buscado aprofundar as reflexões sobre as causas do bullying: “[...] ainda que tenham todas essas condições favoráveis a serem personagens dessa problemática, por que nem todos os que são submetidos a essas condições (tanto na escola como no seio da família) se tornam alvos ou autores de bullying?” As autoras afirmam,

como resposta a essa pergunta, que existe um lugar onde todos esses fatores (sociais, culturais, biológicas, familiares, escolares...) seriam equacionados: na constituição da identidade. Ou seja,

[...] não é o contexto que determina tais condutas agressivas, assim como não é a genética a grande vilã dessa história, e sim como esses meninos e meninas se vêm diante desse meio e constroem suas personalidades integrando tudo aquilo que foram valorizando durante suas vidas [...] (TOGNETTA; VINHA, 2008, p. 211).

Assim, poderíamos dizer que o bullying pode ser um problema anterior às relações interpessoais, pois está ligado à constituição do sujeito, de “quem eu sou” e “quem eu quero ser”, mais precisamente do conceito de si, das imagens que se tem de si, ainda que estas imagens recebam a influência em sua constituição das relações interpessoais.

Para Tognetta (2005), a cultura e o meio em que vivemos (como por exemplo, os ídolos, os estilos educativos, os valores) vão influenciar na constituição da identidade do sujeito, que pode se dar maior ou menor valor, favorecendo a formação de alvos e autores de bullying. As imagens de menor valor podem conduzir ao conformismo e as de maior valor podem levar o sujeito a menosprezar o outro, para, assim, comprovar a si próprio que é melhor.

Ainda do ponto de vista afetivo, Tognetta e Vinha (2008) sugerem como fator causal o sentimento de pertencimento, dito de outra forma, a necessidade de nos adequarmos e respondermos às expectativas do grupo ao qual pertencemos. Isso explicaria o fato de muitas crianças, ao serem alvos de bullying, aceitarem, por medo de serem excluídas do grupo, ou de se tornarem agressoras, com vistas a buscar uma boa imagem de valentão ou líder, por exemplo.

Haveria ainda outro fator causal, na opinião de Tognetta (2005), situado no campo da razão. De acordo com a autora, as crianças, ao se comportarem com autoras de bullying, nessas situações precisas, não conseguiriam um “pensamento reversível”, ou seja, elas não conseguem ir e vir no plano mental, se colocar no lugar do outro, não têm consciência do resultado de suas ações e dos sentimentos do outro. O alvo de bullying, segundo Tognetta (2005), não prevê outra forma de resolver o problema, senão com o silêncio e a reclusão. Essa característica seria normal em crianças de 3 ou 4 anos de idade, que ainda não construíram essa capacidade mental, mas não o é mais em crianças maiores, adolescentes ou adultos. No ponto de vista moral, o autor de bullying não conseguiria contrapor as necessidades, suas e dos outros, bem como não seria capaz de antecipar as consequências de seus atos com os

danos causados. Faltaria a eles “[...] um conteúdo ético, portanto, o valor de si agregado ao valor do outro” (TOGNETTA; VINHA, 2008, p. 214).

Vale destacar a falta de sentimento de empatia, que permite compartilhar os estados afetivos, se interessar e compreender os sentimentos dos outros. Podemos dizer que o autor de bullying não é empático com a dor do outro. Ele pode até reconhecer que o seu alvo está sofrendo, mas o prazer que sente, através da agressão e do reconhecimento que recebe dos outros, é maior naquele momento. A falta de empatia do público, que ri das agressões, humilhações, aplaude e instiga é fator propulsor do bullying. Tanto autor quanto espectadores não se importam com a dor e o sofrimento que estão sendo provocados no alvo.

Tognetta (2010, p. 5) ressalta que lhes falta sensibilidade moral. A autora retoma a explicação de Smith (1999) para o termo:

[...] esse “senso moral” se refere a um conjunto de capacidades necessárias a uma ação moral: uma primeira capacidade diz respeito a distinguir o certo e o errado a partir de uma hierarquia de valores que são agregados à personalidade da pessoa. Essa primeira capacidade é somada a outra também importante – a capacidade de atribuir valor a outrem como alguém que “merece” ser tratado com determinado valor moral. Seria, portanto, uma espécie de sensibilidade capaz de fazer o sujeito olhar para o outro com olhos de quem se sensibiliza, se simpatiza com esse outro e o vê digno de receber uma ação justa, tolerante, generosa, honesta ou respeitosa.

Para La Taille (2006a, p. 88), a sensibilidade moral corresponderia “[...] à capacidade de perceber as dimensões morais de certas ações ou situações nas quais estas não aparecem com evidência”. Ele afirma que essa capacidade pressupõe habilidade de ler as entrelinhas de uma situação, de interpretar determinados sinais, perceber a sensibilidade de outrem, o que motiva sua alegria e/ou sofrimento. Para o autor, há situações em que a causa de um sofrimento de uma pessoa, não é facilmente identificável, de sorte que, apenas “[...] a sensibilidade moral pode fazer perceber os efeitos violentos de certas ações e, portanto, levar a evitá-las” (ibid., p. 90).

Ortega (2002), em seus estudos, alerta sobre a falta de sensibilidade moral não apenas de alvos, autores e testemunhas de bullying, mas de todos os alunos, em geral. Se o fenômeno for percebido como um comportamento inconsequente e normal, típico da infância, ninguém tomará atitudes para evitá-lo; no entanto, se for visto como uma ação errada e que deve ser evitada, as pessoas tenderão a se mobilizar contra ela. “É sempre interessante fazer uma interpretação moral de um problema que, em si, é uma questão ética: cometer violência contra outros é moralmente inaceitável, e mais ainda se não encontrar justificativa” (ORTEGA, 2002, p. 202).

A falta de indignação contra injustiças cometidas a outrem é citada, por exemplo, nas pesquisas de Avilés (2006). Conforme o autor, grande parte dos alunos (26%), participantes de suas pesquisas (AVILÉS, 2002), quando questionados sobre que atitude tomam, quando veem algum colega sendo maltratado, mostram-se indiferentes sobre o que acontece e não se sentem responsabilizados nem implicados em intervir. Se pensarmos que a amostra foi de 100 alunos entrevistados, temos 26 alunos indiferentes ao sofrimento que observam diante de si, frequentemente.

Tognetta e Vinha (2010a, p. 497) garantem que “[...] onde há pessoas que não se indignam com situações de injustiça vivenciadas por outrem, há uma enorme propensão de se prosperarem problemas como o bullying”.

Para Smith (2002), o contexto do grupo, ter poucos amigos, não contar com a simpatia dos colegas (ser rejeitado através do estudo sociométrico), a ambivalência familiar (famílias superprotetoras ou superapegadas talvez dificultem o desenvolvimento de capacidades, como a autoconfiança e a independência) são fatores de risco de vir a se tornar um alvo de bullying.

Almeida e Del Barrio (2002, p. 173) ressaltam que “[...] o que poderia tratar-se de uma manifestação comportamental de domínio de uma criança mais forte e de submissão da mais fraca tem uma expressão interpessoal alargada ao grupo, com consequências visíveis na qualidade das relações entre companheiros”.

Salmivalli (2001 apud ALMEIDA, A. 2008) enfatiza que os diferentes papéis assumidos pelos participantes do bullying refletem, além de disposições individuais e traços de personalidade, as expectativas dos outros membros do grupo. E, ao passo que cada um assume determinado papel, as imagens de si (autopercepções) “[...] vão condicionar comportamentos, dando azo a que influenciem, por sua vez, a imagem que os elementos do grupo desenvolvem acerca uns dos outros” (ibid., p. 169).

2.6. Consequências do bullying

Avilés (2006) afirma que sofrer bullying de modo sistemático, exercê-lo habitualmente ou observá-lo e acostumar-se com a sua ocorrência produz consequências negativas para os sujeitos envolvidos no fenômeno. Nessa perspectiva, o bullying tem consequências como a rejeição social, as perturbações psicológicas, a depressão e as ideias de

suicídio entre as vítimas, para os agressores a delinquência social e para as testemunhas ou observadores a deformação moral.

Segundo Martins M. (2007), os envolvidos em ações de bullying, sejam como autores, sejam como alvos ou alvos/autores, na maioria das situações acabam por vir a ter problemas de aprendizagem e de rendimento escolar. Talvez isso aconteça, porque ser alvo de bullying de forma sistemática pode conduzir ao absentismo escolar. Conforme a autora, envolver-se em condutas agressivas, como o bullying, de modo contínuo, “[...] está associado a uma maior probabilidade de dificuldades nas relações com os professores, suspensão, reprovação e abandono escolar, constituindo, por isso, um factor de risco de incorrer em condutas delinquentes e em criminalidade mais séria na vida adulta” (MARTINS M., 2007, p. 58).

Dependendo das características individuais dos alvos e de suas relações com o meio em que vivem, estes podem não superar os traumas sofridos na escola, tornando-se adultos com baixa estima de si, deprimidos, estressados, com dificuldade de autoaceitação e autoexpressão e com graves problemas de relacionamento; em acréscimo, podem adotar um comportamento agressivo, fazer uso de substâncias químicas e, mais tarde, sofrer ou praticar bullying no trabalho. Em casos mais graves, alguns deles poderão, igualmente, tentar ou cometer suicídio, como no caso citado por Fante (2005, p.22): “[...] em janeiro de 2003, na pacata cidade de Taiúva, interior do Estado de São Paulo, um adolescente de 18 anos entrou em sua ex-escola, ferindo oito pessoas, dentre elas seis alunos, um funcionário e a vice-diretora, em seguida, suicidou-se”.

Pereira (2002, p. 21) frisa que os alvos de bullying “[...] experienciam com mais frequência pouca aceitação, rejeição activa e são menos escolhidas como melhores amigos e apresentam fracas competências sociais tais como cooperação, partilha e ser capaz de ajudar os outros”.

Se o bullying traz consequências para os alvos, traz também para os autores.

Os autores de bullying podem levar para a vida adulta esse mesmo comportamento antissocial, em atitudes agressivas, podendo tornar-se até criminosos ou delinquentes, fazer uso de drogas, ser indiferentes à realidade, à dor e ao sofrimento do outro, podendo até se tornar criminosos (OLWEUS, 1998).

Pereira (2002) destaca, referindo-se a Kennedy e Perry (1993), que as crianças agressivas diferenciam-se das não agressivas quanto a valores e expectativas, como, por exemplo, dificuldade em controlar impulsos e déficits nas aptidões sociais. A autora afirma

ainda que a criança agressiva espera que seu comportamento resulte no controle da vítima, sem expectativa de retaliações.

As ações agressivas funcionam como um reforço sobre o ato de dominação-submissão como algo bom e desejável e podem servir, inclusive, como método para ter *status* no grupo (reconhecimento social) (AVILÉS, 2004).

A dificuldade em respeitar normas e os problemas que daí advém (como a dificuldade de inserção social), os problemas de relacionamento afetivo e social, a incapacidade ou dificuldade de autocontrole são também apontados como consequências para os autores de bullying, a curto e longo prazo (PEREIRA, 2002).

Avilés (2006) sublinha que, em muitos casos, os autores de bullying reagem frente à instituição escolar em forma de rejeição à organização e a seus conteúdos. Em outros casos, demonstram-se aborrecidos e desinteressados pelas tarefas escolares. Nesses casos, o absentismo escolar seria, em parte, resposta a sua desconexão do currículo escolar e, por outro lado, resposta lógica às práticas de intervenção unicamente punitivas, que utilizam a expulsão das classes e da escola, como medida para separar os agressores das situações nas quais participam. Assim, constrói-se um círculo vicioso alimentado por falta de motivação, aprendizagem e rendimento escolar.

As consequências que atos de bullying provocam, nas testemunhas ou espectadores, não são menos preocupantes que aos alvos e autores. Avilés (2006) destaca como possíveis efeitos para os que convivem habitualmente com situações de maus-tratos:

- a crescente falta de sensibilidade em face do sofrimento dos outros, à medida que vão presenciando ações repetidas de maus-tratos entre iguais e não são capazes de intervir para evitá-las, considerando-as como normais;
- a incompreensão e certo sofrimento, em função da gratuidade dos atos e por falta de justificativa de tais ações;
- o sentimento de indefesa diante dos ataques dos agressores, o que faz muitos alunos sentirem medo de se tornarem os próximos alvos;
- a ansiedade, tensão e sofrimento frente à crueldade das agressões;
- o sentimento de culpa, por perceberem que tais ações são injustas e, no entanto, não serem capazes de tomar alguma atitude para acabar com o problema.

As testemunhas se veem prejudicadas nesse ambiente, temerosas de se tornarem as próximas vítimas; algumas acabam se tornando agressoras ou participando do grupo agressor.

Avilés (2004, 2006) alerta que observar frequentemente situações de bullying pode ser um aprendizado sobre como comportar-se ante situações injustas e um reforço para posturas individualistas e egoístas; segundo o autor, isso é o mais perigoso: uma vitrine para avaliar como importante e respeitável a conduta agressiva. De fato, está em jogo a educação moral e o posicionamento moral sobre o justo e o injusto, sobre intervir ou não, sobre se ver agredir a um igual de forma gratuita merece resposta ou não e até onde. Trata-se do perigo de chegar a uma falta de sensibilidade diante do sofrimento alheio e da injustiça e de legitimar, de alguma forma, o exercício abusivo de poder do autor sobre seu alvo de bullying.

2.7 Identificação do bullying nas escolas e diagnóstico de diferentes realidades: ilustrações de pesquisas

Na Espanha, Avilés (2007) aplicou o questionário CIMEI - Questionário sobre Intimidação e Maltrato entre Iguais (AVILÉS, 1999), destinado a alunos da escola secundária obrigatória. O questionário é composto por 33 perguntas, divididas em 6 grupos de questões relacionadas a: aspectos situacionais dos alunos; condições dos perfis das vítimas; aspectos situacionais das intimidações; condições dos perfis dos(as) agressores(as); condições dos perfis dos(as) espectadores(as); e propostas de soluções. Os resultados encontrados por Avilés (2007) apontam que 5,9% dos alunos reconhecem que agredem sistematicamente a seus colegas (com certa frequência e quase todos os dias – o que denominou de intimidação sistemática), enquanto 5,7% dizem ser vítimas frequentes de seus iguais (muitas vezes ou quase todos os dias – o que chamou de vitimização sistemática). Quando analisa os dados sobre a vitimização e intimidação mais ocasionais (às vezes), o autor verifica que as porcentagens sobem em ambos os casos para cerca de 30% dos alunos. Outros dados significativos advindos dessa investigação informam que: as formas mais frequentes de intimidação são a verbal, a psicológica, a física e a social (conforme a idade aumenta, atos de agressão física diminuem e aumentam os modos mais elaborados, como a exclusão social e a ridicularização grupal; as ações de bullying acontecem principalmente longe dos adultos, porém, mais dentro do que fora do ambiente escolar; os lugares de maior ocorrência são as salas de aula sem professor, os recreios sem vigilância, os corredores e as salas de aula com professores, nessa ordem; e, quanto ao gênero, há mais meninos do que meninas, tanto como agressores quanto como vítimas, apesar de somente entre as vítimas essa diferença ser

significativa; quanto aos tipos de intimidação, não foram encontradas diferenças no que concerne ao gênero.

Ainda na Espanha, podemos destacar os estudos de Ortega e Mora-Merchán (ORTEGA, 2002) sobre o fenômeno. As autoras desenvolveram o Projeto Sevilla Anti-Violência Escolar – SAVE –, recolhendo dados de 4.914 alunos, com idades entre 8 e 18 anos, da escola primária e secundária da cidade de Sevilla e região metropolitana, localizadas especificamente em áreas carentes ou marginalizadas. Utilizaram o “Questionário sobre Intimidação e Maltrato entre Iguais”, de Ortega, Mora-Merchán e Mora (1995), o qual continha questões relativas a: relações interpessoais; mundo social na escola e na família; autopercepção como vítimas ou agressores; os tipos de maus-tratos mais comuns; opinião dos alunos e suas atitudes frente ao fenômeno; o nível de comunicação e confiança sentido pelos alunos, quanto à assistência prestada pelos professores, família ou amigos. Os resultados evidenciam que 22,4% dos alunos não participaram de nenhuma situação de intimidação; 10,1% se percebem como vítima pura (quem só experimentou experiências como vítima); 19,4% identificam-se somente como agressores; 43,8% dos alunos consideram-se, em algumas ocasiões, como agressores e, em outras, como vítimas de maus-tratos entre iguais; do total de entrevistados, 30% dizem ser intimidados frequentemente, embora somente 2,5% afirmem ser muitas vezes; as vítimas comunicam os maus-tratos aos seus colegas, em torno de uns 50%, ao passo que uns 15% não falam nada para ninguém; 48% dos agressores se encontram nas mesmas salas de aulas de suas vítimas e uns 30%, em outras salas superiores; cerca de 41% dos agressores justifica sua ação em função de provocações e 31% por gostar de rir, fazer piadas dos outros; igualmente, as vítimas atribuem as causas das agressões que sofrem, em 22%, ao fator de gozações, de piadas; os locais onde mais ocorrem maus-tratos são os corredores, seguidos da sala de aula e do pátio; as formas mais frequentes são as agressões verbais, o isolamento social e a agressão física.

Em Portugal, os estudos de Almeida, Lisboa e Caurcel (2007) procuraram compreender as explicações sobre as causas do bullying (ou maus-tratos entre iguais, como denominam). Para tanto, entrevistaram 47 adolescentes portugueses e 20 brasileiros, com idades entre 14 e 15 anos, matriculados no 9º e 10º ano em escolas públicas e privadas, situadas em bairros de nível socioeconômico médio e médio-alto. O instrumento utilizado foi o SCAN – Bullying (*Scripted-Cartoon Narrative of Peer Bullying*), de Almeida et al. (2001), que consiste em uma narrativa gráfica composta por cartões, os quais apresentam uma história

de vitimização em grupo de iguais, em contexto escolar. Cada vinheta aborda episódios de vitimização diferentes (físicos, verbais, exclusão social, pressão entre pares etc.). As primeiras dez, através de uma sequência fixa, trazem a história, as outras cinco representam cinco possíveis finais diferentes para a mesma. No contexto de uma entrevista clínica semiestruturada, foram expostos os cartões e um amplo conjunto de questões relacionadas aos bullying. Os resultados encontrados revelam que a amostra assinala, em maior parte, fatores relativos à qualidade das interações, em nível entre pares, 61,2%, e em nível de grupos, 53,7%, enquanto os atributos individuais de agressores e vítimas ou aspectos relativos ao contexto sociocultural apareceram em menor quantidade. Quando a atribuição de causas se foca no nível individual, os entrevistados apontam para traços psicológicos, tanto de agressor quanto de vítimas. Os estereótipos e a comparação social são as causas mais citadas, no nível de pares, ao passo que as disposições sentimentais, como a antipatia e a inveja, são menos referidas como fatores geradores de maus-tratos. Em nível de grupos, os adolescentes entrevistados inferem que a estrutura e a organização do grupo são o motor dos maus-tratos entre iguais, elucidando fatores como o hedonismo coletivo, o exercício de poder ou o domínio sobre os outros, o conformismo à pressão dos iguais, a impermeabilidade, a diversidade e a heterogeneidade dos grupos. Outra categoria de explicações faz referência aos contextos socioculturais que influenciam e condicionam o desenvolvimento desse tipo de conduta, como o papel da família e dos valores culturais de determinados grupos e classes sociais. As autoras comentam, ainda, as alusões que os adolescentes fizeram a aspectos do sistema escolar, como as características organizacionais da escola, dos currículos, o clima de convivência escolar, a estrutura competitiva da atividade acadêmica ou as políticas educativas.

No Brasil, os estudos de Fante (2005) evidenciaram algumas reflexões sobre o bullying e suas consequências. O questionário teve como base os critérios do *Bully/Victim Questionnaire* (Questionário sobre Agressores e Vítimas) de Olweus (1998), que visavam a identificar a incidência e as características das ações desses personagens envolvidos. Tais dados foram obtidos através de quatro estudos, em cidades diferentes do interior do Estado de São Paulo. O primeiro estudo, realizado no ano de 2000 com 430 alunos de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e de 1ª e 2ª série do Ensino Médio de uma escola da rede particular de ensino, apontou para a ocorrência do fenômeno: 81% dos alunos teriam se envolvido em situações de violência, no decorrer do ano letivo no qual foi efetuada a pesquisa, sendo que,

desses, 41% foram considerados casos de bullying (18% vítimas, 14% agressores e 9% vítimas agressoras). O segundo estudo, em 2001, com 431 alunos, de 7 a 16 anos, de cinco escolas da rede de ensino particular e pública, demonstrou que 87% dos alunos entrevistados estariam envolvidos em atos violentos, durante o respectivo ano letivo, sendo que, desses, 47% foram classificados como casos de bullying (21,38% vítimas, 15,61% agressores e 10,1% vítimas agressoras). O terceiro estudo, em 2002, não apresentou dados menos preocupantes: dos 450 alunos de uma escola pública da rede municipal de ensino, 66,92% estariam envolvidos em atos de bullying, somente no primeiro semestre do ano letivo, sendo considerados 25,56% vítimas, 22,04% agressores e 19,32% vítimas agressoras. E, por fim, o quarto estudo, feito em 2003 com 450 alunos de 5ª a 8ª séries de uma escola pública da rede estadual de ensino, evidenciou que 45% dos alunos estavam envolvidos em atos de bullying, sendo 24% como vítimas, 8% como agressores e 13% vítimas agressoras.

Pesquisa de Tognetta, Cruz e Souza (2007), na região metropolitana de Campinas, também Estado de São Paulo, buscou identificar a presença do bullying entre alunos do sexto ano⁵ no Ensino Fundamental de escolas da rede pública e particular. Para tanto, utilizou-se um questionário adaptado de Olweus (1998) e Fante (2005), com questões relativas à existência de bullying, suas formas de ação, frequência e locais desses atos, aplicado a 210 alunos (105 advindos de escolas particulares e 105 de escolas públicas da região). Os resultados mostraram que 27% dos alunos das escolas particulares e 21% dos alunos das escolas públicas dizem já ter agredido alguém na escola, enquanto 67% dos alunos das escolas públicas e 53% dos alunos das escolas particulares declararam já terem sido alvos de algum tipo de violência na escola, o que comprova maior índice de violência nas escolas públicas participantes da pesquisa. Verificando-se a frequência dos atos, os resultados ressaltam que 8% dos alunos das escolas particulares e 14% das públicas dizem sofrer intimidações e maus tratos todos os dias, e 2% dos alunos das escolas públicas e 3% das particulares afirmam que agridem os colegas todos os dias.

Pesquisa de Mascarenhas (2009), realizada com 637 sujeitos, sendo 217 de escolas de Valladolid e Tordesilhas, na Espanha (do 10º ao 18º ano da educação obrigatória), e 420 de escolas de Humaitá e Porto Velho, no Brasil (ensino fundamental e médio), objetivou identificar a ocorrência do fenômeno bullying e suas características, entre esses estudantes (tipos, causas e perspectivas de gestão do bullying, em contexto educativo formal), apontando

⁵ Antes da mudança de nomenclatura, essa série era denominada 5ª série do Ensino Fundamental.

possíveis diferenças quanto ao contexto. Para tanto, a autora empregou o instrumento elaborado por Avilés (2005), denominado QIMEI – Questionário Sobre Intimidação e Maus-Tratos Entre Iguais, composto por 38 itens, sendo dois destes para resposta aberta. Mascarenhas (2009, p. 96) salienta que os dados analisados “[...] indicam que existem diferenças no tipo de comportamento que caracteriza o fenômeno bullying no que se refere à maioria das dimensões avaliadas pelo instrumento”, porém, no referido estudo, destaca as diferenças entre as formas mais frequentes de maus-tratos presentes na escola, ressaltadas pela amostra: a amostra brasileira indica maior índice de calúnias, seguido de exclusão e insultos; já, na amostra espanhola, os danos físicos foram citados mais significativamente.

Pesquisa realizada no Brasil, intitulada “Bullying escolar no Brasil”, pelo Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor – CEATS, ligado à Fundação Instituto de Administração – FIA, no ano de 2009, teve por objetivo “[...] conhecer as situações de violência entre pares e de bullying em escolas brasileiras” (PLAN, 2010, p. 7) e assim fornecer subsídios para campanha “Aprender sem medo” da organização não-governamental PLAN. Os dados foram coletados através de grupos focais (com alunos, pais/responsáveis, técnicos/professores/ou gestores da escola) e de um questionário elaborado com base nos instrumentos de Olweus (1998) e Freire, Simão e Ferreira (2006), aplicado a 5168 alunos de 25 escolas de cinco regiões geográficas do Brasil, matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, a sua maioria com idade entre 11 a 15 anos. Os resultados quantitativos indicam que 10,1% da amostra presenciaram algum colega sendo maltratado quase todos os dias. Analisando a frequência das ações, indicada pelos alunos, os pesquisadores encontraram 10% da amostra como vítimas de bullying e outros 10% como agressores, sendo 2,57% vítimas e praticantes de bullying, ao mesmo tempo. Quanto aos tipos de maus-tratos sofridos mais referidos pelas vítimas, destacam-se: 9,8% xingamentos, 5,7% apelidos vexatórios e 4,8% ameaças. Já os agressores afirmam ter xingado (12%), dado socos, pontapés e empurrões (5,9%), risada (3,7%) e ameaçado (3,2%). O estudo revela que os locais onde mais aconteceram maus-tratos foram: sala de aula sem professor (12,8%), sala de aula com professor (8,7%), pátio de recreio (7,9%) e corredores (5,3%). Quando questionados sobre o que os levou a agredirem seus colegas, 9,2% dos alunos afirmam que o fizeram por se sentirem provocados, 8,1% por brincadeira, 7% não souberam responder e 4,7% porque achavam que as vítimas eram merecedoras dos maus-tratos. Os alunos que foram vítimas de maus-tratos arrolaram, como motivação: por brincadeira (7,5%), por quererem ser populares

(6%), por serem mais fortes (3,9%) e não souberam responder (10%). O estudo questionava ainda sobre a prática de maus-tratos em ambientes virtuais (o *cyberbullying*): 16,8% foram vítimas de maus-tratos pela internet, 17,7% foram praticantes e 3,5% foram vítimas e praticantes, ao mesmo tempo. Analisando a frequência, o estudo aponta que 2,3% foram vítimas de bullying e praticantes de maus-tratos por meio do ambiente virtual. Como consequências, os pesquisadores afirmam que tanto para as vítimas como para os agressores a maior consequência recai sobre o processo de aprendizagem, acarretando perda de concentração e entusiasmo.

Essas pesquisas confirmam a ocorrência do bullying no ambiente escolar, elucidando que grande parte dos alunos está envolvida nesse tipo de conduta, seja como alvo, seja como autor ou testemunha. Mostram, também, que o bullying é uma ação que ocorre em vários locais da escola, como pátio e sala de aula, porém, longe das vistas dos adultos. As formas mais frequentes são as agressões verbais, seguidas das físicas e da exclusão social.

As pesquisas indicam, ainda, que o bullying traz consequências danosas para os envolvidos. Acreditamos que a escola precisa estar atenta à qualidade das relações que se estabelecem dentro dela, incentivando a amizade, a empatia e o respeito mútuo. As pesquisas atestam, também, que a organização da escola, em termos de competitividade, clima de convivência e mesmo de currículo, são elementos que fomentam a formação de estereótipos, a comparação social, a constituição de grupos, o desejo de dominar os outros. Tais fatores foram enfatizados pelas pesquisas como promotores da prática do bullying.

Nesse sentido, considerando o referencial teórico abordado e as pesquisas explicitadas, teceremos, a seguir, algumas relações entre o ambiente escolar (coercitivo e cooperativo), o modo como o professor age nesses ambientes e resolve conflitos, a maneira como os alunos se relacionam e resolvem conflitos entre pares e a prática do bullying.

2.8 Algumas considerações: conflitos interpessoais e bullying

Como apresentamos anteriormente, o ambiente coercitivo é aquele no qual o professor tende a impor sua vontade, não proporciona momentos de troca, ressalta o individualismo, promove o respeito unilateral, resolve conflitos usando punições, castigos, humilhações, promovendo, assim, a perpetuação de sentimentos como raiva, rancor, injustiça.

Pensando no modo como o professor resolve conflitos, num ambiente coercitivo, podemos hipotetizar algumas relações entre suas ações e o modo como os alunos também resolverão conflitos e tratarão uns aos outros. Ao resolver conflitos pelos alunos, o professor limita as oportunidades dos alunos se expressarem, buscarem acordos, defenderem seus pontos de vista, ouvirem o outro. Entendemos que agindo desta forma o professor acaba demonstrando que somente uma parte tem razão e que as ações de fala e escuta das partes não são necessárias e não há oportunidades de desenvolvê-las.

Ao impor sua vontade e cobrar obediência em situações de conflitos, o professor mostra que os mais fortes, ou os que detêm a autoridade, podem usar estas características para se sobressaírem e alcançarem seus objetivos.

Quando humilham, expõem os alunos em situações constrangedoras, tratam de modo desigual os alunos, privilegiando alguns, de certa forma, os professores estão fomentando práticas desrespeitosas, tornando-as naturais.

Supomos, ainda, que ao usar somente de punições expiatórias, os professores estejam ensinando que toda ação precisa ser punida, ao invés de reparada.

Os alunos, nesse ambiente coercitivo, podem aprender a resolver conflitos mais de forma agressiva e submissa do que assertiva, pois não têm oportunidades, nem incentivo, para a construção de relações cooperativas.

Já o ambiente cooperativo é aquele onde o professor age de modo a promover a cooperação, o confronto e a troca de ideias e promove o respeito mútuo; os conflitos são resolvidos propondo-se sanções por reciprocidade e, quando ocorrem entre os alunos, o professor age como um mediador, respeitando e promovendo a expressão adequada de sentimentos, auxiliando para que os diferentes pontos de vista sejam considerados, atentando para que os elos rompidos sejam restabelecidos. Dessa forma, é provável que os alunos construam estratégias assertivas de resolução de conflitos. Não que, em determinados momentos, tendo em vista o desenvolvimento dos alunos, estes não recorram a soluções agressivas ou submissas; porém, o que tende a predominar, nesse ambiente cooperativo, é a assertividade (ou, ao menos, a sua aprendizagem).

Ao contrário do ambiente coercitivo, pensamos que, no ambiente cooperativo, as ações dos professores podem ser positivas para a boa qualidade das relações interpessoais.

O professor promove o respeito mútuo quando demonstra que todos precisam ser tratados da mesma maneira e com respeito. Ao incentivar a troca de ideias e a expressão dos

pontos de vista, mostra aos alunos, que é preciso ouvir e considerar o ponto de vista de todos, para, então, chegarem a acordos justos, em situações de conflitos.

Ao promover a expressão de sentimentos, o professor auxilia os alunos a compreenderem o que estão sentindo e possam, assim, expressar-se de modo adequado, reconhecendo os sentimentos dos outros.

Quando trata situações de conflitos em particular com os envolvidos, o professor demonstra que é preciso respeitar a individualidade das pessoas. Ao aplicar sanções por reciprocidade, mostra que o importante não é a punição, mas reparar o erro e quando possível restabelecer os vínculos rompidos.

O professor, ao promover ações cooperativas, fomenta as trocas, o auxílio mútuo, o esforço em conjunto para alcançar objetivos e atenta para a importância de trabalhar com o outro. Dessa maneira, auxilia a diminuir os distanciamentos que se criam pelos trabalhos individuais e a formação de grupinhos em sala de aula.

Ao agir com sensibilidade, incentivando relações de amizade e de solidariedade, o professor promove, também, a empatia.

Pensamos que as relações que o professor estabelece em sala de aula são as relações que os alunos irão vivenciar. Como dito anteriormente, as crianças aprendem através das experiências. Por isso, temos como hipótese que a qualidade das relações estabelecidas em sala de aula é de fundamental importância para a construção de estratégias de resolução de conflito assertivas.

Levando essas formas de resolução de conflitos para uma de suas possíveis ocorrências, que é o bullying, passamos agora a esmiuçar essas prováveis relações.

Como descrito, o sujeito com estilo de resolução de conflitos agressivo é aquele que usa a agressão (física, verbal ou psicológica) para defender seus direitos, conseguir algo ou causar algum dano ao outro. Esta última intenção é característica básica de uma criança autora de bullying.

Podemos pensar, ainda, que uma criança exposta à violência, quer pela mídia violenta, quer pela cultura familiar agressiva, tem mais chances de aprender e reproduzir tais condutas, podendo tornar-se um autor de bullying. Ao contrário, essa criança tem pouca oportunidade de construir outras formas de reação que não a agressão.

Crianças com estilo agressivo podem ser aquelas que exibem dificuldade em enfrentar situações frustrantes, de modo equilibrado. Tais situações, conforme já mencionado, podem

ser potencializadoras de atos agressivos. Nesse sentido, podemos indagar se crianças expostas à constantes circunstâncias humilhantes e vexatórias, seja na família, seja na escola, não são aquelas que podem cometer bullying com crianças mais fracas que elas, encontrando, assim, uma válvula de escape para toda a sua frustração.

Atentamos, inclusive, para o fato de que crianças que resolvem conflitos de modo agressivo têm mais dificuldade em compreender e controlar suas emoções (como raiva, tristeza, medo, dor, por exemplo), bem como reconhecer e respeitar os sentimentos dos outros. A falta de empatia é propulsora de atos agressivos como os de bullying. Os autores de dessa violência não são empáticos à dor de seus alvos, pelo contrário, causar-lhes dor (física ou psicológica) constitui seu objetivo principal.

Usar da agressão para resolver um conflito é usar da coerção, da imposição da vontade e dos direitos sobre o outro. Desse modo, quem age desta forma está mais propenso a cometer bullying, visto que a relação autor-alvo é uma relação desigual de poder, e o autor usa desses mecanismos para intimidar.

Destacamos que crianças com estilo agressivo, dependendo do contexto no qual estejam inseridas, são facilmente excluídas do grupo, por terem dificuldade em levar em conta diferentes pontos de vista, de acatar combinados do grupo, procurando sempre impor sua vontade. Pensamos que podem buscar estratégias de se autopromover, de serem aceitas frente aos colegas e o bullying pode ser uma dessas formas.

Pelo fato de o bullying ser um tipo de agressão, não é difícil supor que crianças que tem um estilo agressivo de resolução de conflitos são as mais propensas a cometê-lo. E qual relação podemos pensar entre o estilo submisso de resolução de conflitos com o bullying?

Ressaltamos que as crianças que abdicam de seus direitos, opiniões e desejos em favor dos outros, tendem a aceitar determinadas agressões, inclusive o bullying. Talvez isso ocorra pelo fato de terem sido educadas a se submeterem à vontade dos outros ou porque ainda não desenvolveram habilidades para reagirem e, assim, se defenderem.

Crianças com estilo de resolução de conflitos submisso costumam fugir ou esquivar-se dos problemas, chegando a negar a existência destes para não enfrentá-los. Nesse sentido, podem se caracterizar como alvos perfeitos para os autores de bullying que visam a pessoas passivas, as quais, por não revidarem, não fugirem e não procurarem ajuda, dão mais força e incentivo às agressões.

Crianças emocionalmente inibidas na expressão de sentimentos tidos como negativos (como raiva, ódio, medo, por exemplo) podem se tornar alvos de bullying. Contudo, podem, também, se tornar autores, caso nutram sentimentos negativos por muito tempo, desejando vingança. Estas talvez sejam aquelas crianças que, num determinado momento, “explodem”, agredindo seus colegas.

Nessa mesma linha, as crianças com estilo submisso, por nutrirem uma imagem de si negativa, por se desvalorizarem perante os outros, têm igualmente chances de se tornarem alvos dessas agressões. Como destacamos anteriormente, estas parecem concordar com as imagens negativas que os agressores esboçam delas.

Pensando na importância da pertinência a grupos, as crianças com estilo submisso podem vir a ser alvos de bullying, visto que tendem a concordar com a vontade do grupo, submetendo-se a constantes humilhações, intimidações para manter-se como um membro deste, ou seja, se sacrificam para manter a relação.

Destacamos que crianças que resolvem conflitos de modo submisso podem assumir o papel de testemunhas de bullying, sem interferir, mesmo quando este ocorre em seu entorno; ou podem assumir o papel de autoras, em nome, talvez, do pertencimento ao grupo, da obediência, sujeitando-se às ordens deste, cometendo bullying contra alguém ou contra algum outro grupo.

Já as crianças que usam a assertividade para resolver conflitos são aquelas que enfrentam a situação-problema defendendo seus direitos, mas respeitando os dos outros. Nesse prisma, é de se supor que dificilmente se tornariam alvos de bullying, mesmo que sofressem esse tipo de agressão, uma ou outra vez. De certa forma, teriam mais facilidade em buscar ajuda, não deixando a situação perdurar. São crianças que sabem se colocar no lugar do outro, são empáticas, expressam sentimentos, desejos e opiniões de modo adequado, sem coerção; logo, têm menos chance de praticarem bullying.

Em acréscimo, crianças com estilo assertivo têm maior habilidade no controle da ansiedade e de seus sentimentos negativos, reagindo de maneira mais equilibrada diante de situações estressantes, como o bullying, por exemplo. Nesse sentido, além de dificilmente assumirem o papel de alvos, estas têm potencial para auxiliar colegas que estejam sendo intimidados por seus pares e até para procurar ajuda, denunciando as agressões e não assumindo, assim, o papel de público incentivador.



3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nos capítulos anteriores, vimos que os fatores determinantes do bullying que têm sido mais estudados relacionam-se a características das próprias crianças, a fatores culturais, sociais, familiares e grupais. Um fator menos estudado se refere às características do ambiente escolar, especificamente da sala de aula.

Pensando no quanto os ambientes sociomoraes, mais coercitivos ou mais cooperativos, podem influenciar nas relações interpessoais das crianças e, assim, no modo como elas resolvem conflitos, perguntamo-nos se serão os ambientes coercitivos espaços onde o bullying pode se multiplicar.

Ao examinar o tipo de ambiente sociomoral proporcionado pelos professores, nossa pesquisa pretende investigar que oportunidades de construção de outras formas de resolução de conflitos mais cooperativas esses alunos estão tendo e se tal construção incide de algum modo sobre a diminuição da ocorrência e da perpetuação do bullying.

3.1 A hipótese

Temos, como hipótese, que num ambiente com muitos conflitos mal resolvidos, ou resolvidos de forma coercitiva, há maior índice de bullying do que num ambiente cooperativo.

3.2 Os objetivos

- **Objetivo geral**

Esta pesquisa busca analisar as relações entre os estilos de resolução de conflitos adotados pelos professores e os modos de agir dos alunos, perante conflitos entre pares, e a possível incidência de bullying entre eles.

- **Objetivos específicos**

- a) Observar como surgem as situações de conflitos interpessoais, no ambiente escolar, e como são resolvidas pelos professores, comparando dois ambientes: um mais coercitivo e outro mais cooperativo;

- b) Verificar como os alunos resolvem situações hipotéticas de conflitos, como consideram que os professores resolveriam e como acreditam que estes deveriam agir.
- c) Observar em situações escolares e identificar a percepção dos alunos sobre o bullying, nos dois ambientes escolares, e compará-los.

3.3 As escolas

A pesquisa foi realizada em duas escolas de Ensino Fundamental da rede pública de um município do interior do Estado de São Paulo, localizadas em bairros diferentes e periféricos do município, ambas atendendo a clientelas de níveis socioeconômicos diferentes.

Na escola com o ambiente A, estudam crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em dois períodos. Segundo informações cedidas pela diretora da escola, no período da manhã, a escola atende, em sua maioria, aos alunos do próprio bairro, advindos de famílias de classe socioeconômica média⁶. Já no período da tarde (escolhido para a pesquisa) frequentam a escola, principalmente, alunos de classe socioeconômica baixa, procedentes de um bairro com características estruturais bem precárias, como a falta de ruas planejadas, por exemplo. A diretora explicou, ainda, que esta “separação” aconteceu com o passar dos últimos anos. Segundo ela, havia muitos conflitos entre alunos, a polícia era chamada constantemente para intervir, e a medida encontrada pela escola foi separar aos poucos os alunos, sendo que hoje os casos mais graves diminuíram e o maior número de conflitos se concentra no período da tarde.

A escolha dessa escola para esta pesquisa se deve ao fato de ela ser apontada pela própria direção como um ambiente com muitos conflitos, principalmente no período vespertino de aula.

A escola possui em torno de duzentos e noventa alunos e dezessete professores (a maioria contratada em caráter temporário), havendo dois professores de Educação Física e um de Inglês, bem como diretora, coordenadora pedagógica, secretária, inspetores e auxiliares de serviços gerais.

⁶ As informações sobre o nível socioeconômico das famílias do ambiente A e B encontram-se descritas no Projeto Político-Pedagógico das escolas, porém não há referência ao tipo de estudo realizado para se obter tais dados. Todas as indicações de classe social foram dadas pelas diretoras das escolas.

Na escola com o ambiente B, estudam crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, procedentes do próprio bairro, em sua maioria de classe socioeconômica média baixa. De acordo com a diretora da escola, os pais desses alunos estão empregados na indústria, no comércio ou na usina de álcool da cidade.

Optamos por realizar a pesquisa nessa escola pelo fato de sua diretora indicar a existência de uma sala de aula, no período vespertino, como de menor número de conflitos. A escola possui cerca de trezentos e vinte alunos, dezoito professores (em grande parte efetivos), havendo um de reforço, um de Inglês, dois de Educação Física e três monitores (um de informática, um de Dança e um de Música). No período contrário ao da aula, os alunos frequentam o “Projeto de 2º Tempo”, no qual há aulas de Educação Física, Informática, Dança e Música.

3.4 Os participantes

Para a realização desta pesquisa, foram selecionadas duas professoras que possuíam práticas pedagógicas diferentes, trabalhando em ambientes sociomoraes consideravelmente distintos, juntamente com suas respectivas classes de alunos. Elas foram indicadas pela direção das escolas como tendo classes com maior ou menor número de conflitos.

A professora do ambiente A é pedagoga⁷ e contratada pela Prefeitura em regime seletivo. A classe dessa professora era de Recuperação de Ciclo⁸ com treze alunos (dez meninos e três meninas).

A professora do ambiente B é pedagoga, tem Especialização em Psicopedagogia e atua há vinte e cinco anos, sendo dezessete anos na Educação Infantil e o restante no Ensino Fundamental, contratada através de concurso público em regime efetivo, pela Prefeitura do município. A sala de aula dessa professora era de 4º Ano do Ensino Fundamental, com vinte e dois alunos (oito meninos e quatorze meninas).

Visando a controlar as variáveis, nível socioeconômico e idade, as duas classes pertenciam a escolas públicas, como já citado, tendo os alunos idade entre oito e dez anos.

⁷ Não obtivemos a informação sobre o tempo de atuação desta professora.

⁸ A estrutura do ensino no município mudou de série para anos e está organizada em ciclos; ao final de cada ciclo, são realizadas turmas de recuperação com os alunos que não alcançaram os objetivos propostos no ciclo. Por isso, essa turma foi formada com apenas treze alunos. São alunos que completaram o 2º e o 3º ano do Ensino Fundamental, antigas 1ª e 2ª séries.

3.5 O delineamento da pesquisa

Os dados coletados são compreendidos e interpretados dentro de uma abordagem qualitativa e quantitativa. A abordagem qualitativa permite, segundo Gomes (1993), que o pesquisador tenha uma compreensão maior dos aspectos mais subjetivos e dos significados das opiniões, comportamentos, atitudes dos sujeitos envolvidos; já a quantitativa possibilita obter mensuração de dados importantes, como a quantidade de alunos-alvos e autores de bullying. Segundo Thiollent (1984), essa articulação é inegavelmente satisfatória com a intenção de fortalecer os argumentos, evitando assim generalismos; afinal, é importante sabermos se estamos falando de três crianças vitimizadas ou trinta.

Para tanto, o método escolhido aproxima-se de um estudo de caso, que, na perspectiva de Triviños, “[...] é uma categoria da pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente” (1987, p. 133). A escolha deste justifica-se pela sua forma particular de estudar um objeto, podendo incluir, conforme André (1984), além da observação, outras fontes de registro das informações, como entrevistas, questionários e demais documentos relacionados aos participantes do estudo.

Nesse sentido, utilizamos, na presente pesquisa, observação das classes envolvidas, caracterização de seus ambientes sociomoraes e aplicação de questionários sobre bullying e conflitos aos alunos.

3.6 Os instrumentos de coleta de dados

3.6.1 As observações

Com o intuito de verificar as possíveis diferenças na rotina escolar das duas classes e coletar os dados que as caracterizam, foram realizadas treze seções de observação em cada classe, ao longo do 2º semestre de 2009 (ambiente A) e 1º semestre de 2010 (ambiente B), totalizando vinte e seis seções. Cada sessão durava, em média, três horas. Durante as seções, procurou-se observar as classes em variadas situações, como horário de entrada, as atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, no recreio, horário de saída, Educação Física etc. As seções foram registradas por meio de anotações de campo descritivas (das ações,

comportamentos, atitudes, meio físico e diálogos dos alunos e professores) e reflexivas sobre o processo.

As observações foram centradas nos conflitos interpessoais: como surgiam, quais as soluções buscadas pelos alunos e professores, o modo como os professores trabalhavam no sentido de orientar a resolução de conflitos dos alunos, se havia regras (quais eram, como foram elaboradas, se todos tinham consciência das mesmas e as cumpriam), como era a relação professores/alunos e alunos/alunos. As observações também nos permitiram pensar nas possíveis relações entre os conflitos e o bullying.

3.6.2 Ficha de Observação do Ambiente Escolar e as Relações Autoritárias/Cooperativas

Para apresentar as características dos dois ambientes, usamos a “Ficha de Observação do Ambiente Escolar e as Relações Autoritárias/Cooperativas” (Anexo A), elaborada por Tognetta (2003). Esse instrumento destaca os principais elementos dos ambientes sociomoraes relativos às regras, às relações entre professor e alunos e entre os alunos e às atividades. Adaptamos o mesmo, incluindo itens específicos quanto à resolução de conflitos pelo professor e pelos alunos. Essa adaptação justifica-se pelo foco da pesquisa nos estilos de resolução de conflitos.

Para cada item do grande grupo de elementos descritos, Tognetta (2003) atribui pontos (1, 2 ou 3) e uma frequência (N para NUNCA, AV para ALGUMAS VEZES e F para FREQUENTEMENTE). A escala crescente de pontuação é usada para distinguir se as propostas são mais coercitivas (1), se tendem à cooperação (2) ou se são cooperativas (3). A frequência é usada apenas para destacar o quanto essas propostas ocorrem, no ambiente. Por exemplo: F-1 significa que determinada ação ocorre frequentemente e tende à coerção; F-3 significa que outra ação é também frequente, porém, pode ser considerada cooperativa.

Ao final dos registros no quadro, é feito um somatório dos pontos e o ambiente é avaliado segundo uma escala de pontuação (Anexo B), organizada por Tognetta (2003) e adaptada por nós, em função dos itens acrescidos no instrumento. Essa soma ajuda a identificar se o ambiente é coercitivo, se é propenso à cooperação ou se é cooperativo.

3.6.3 Questionário sobre bullying

Foi aplicado um questionário sobre bullying (Anexo C) aos alunos das turmas escolhidas para as observações, com questões fechadas e abertas, a fim de identificar a presença de alvos, autores e testemunhas de bullying, os locais, a frequência, bem como as percepções dos alunos sobre as causas e os modos de agir, perante essas ações.

O questionário foi elaborado a partir dos instrumentos empregados por Olweus (1993, 1998), Ortega, Mora-Merchán e Mora (1995), Fante (2005), Almeida e Del Barrio (2002) e Avilés (1999). As questões, na forma de alternativas, foram relativas aos seguintes itens: ao relacionamento dos alunos com seus colegas e professores; como testemunhas: se reconheciam e identificavam quais eram as situações de maus-tratos na escola, a frequência em que ocorriam, se identificavam quem maltratava e os locais onde as agressões costumavam acontecer, se havia interferência de adultos ou colegas, tentando fazer parar, se identificavam a motivação dos maus-tratos e o modo como agiam, diante essas situações; como autores: se já maltrataram e se alguém ficou sabendo, o que motivou e o que aconteceu; como alvos: se já foram maltratados e a frequência, quando aconteceu, o que consideravam ser o motivo, se contaram para alguém e o que consideravam que deveria ser feito, para que esse tipo de situação não voltasse a ocorrer na escola. Apenas algumas questões foram abertas.

No ambiente A, aplicamos o questionário no início do mês de março do ano de 2010, logo que os alunos retornaram às aulas. Não foi possível aplicá-lo imediatamente depois das observações, no ano de 2009, porque ainda não o tínhamos elaborado. Como os alunos demonstravam muitas dificuldades na leitura e interpretação, o mesmo foi aplicado individualmente, numa sala em separado dos demais e da professora. A pesquisadora lia as questões ao lado do aluno, explicando eventuais dúvidas, para que este marcasse suas respostas. Atentamos para que o aluno se recordasse da sua vivência na sala de aula do ano passado, na qual foram realizadas as observações.

Já no ambiente B, o questionário foi aplicado no início do mês de julho de 2010. Como os alunos dominam a leitura (somente três têm um pouco de dificuldade), não foi necessário aplicar individualmente, de sorte que ele foi respondido com todos em sala de aula. A pesquisadora lia as questões, explicava eventuais dúvidas e cada aluno respondia o seu, individualmente. A professora da classe não estava presente.

3.6.4 Questionário sobre conflitos

Elaboramos um questionário (Anexo D), inspirado em Vicentin (2009a). A autora adaptou uma versão abreviada da Escala *Children's Action Tendency Scale* - CATS, de Deluty (1981), a qual foi aplicada por Leme (2004a, 2006). A Escala CATS “[...] é um instrumento que avalia concomitantemente e comparativamente três tipos de tendências de resolução de conflitos interpessoais: agressivo, submisso e assertivo” (VICENTIN, 2009a, p. 107).

O presente instrumento conta com cinco situações hipotéticas de conflitos, para melhor compreender como os alunos resolvem conflitos e qual sua percepção sobre a forma como os professores o fazem. Para cada situação hipotética de conflito, os alunos descreveram como resolveriam o conflito, como seu professor resolveria e como acreditam que este deveria resolvê-lo.

As situações de conflitos foram organizadas considerando (vide Anexo 4):

- 1) conflito aluno-aluno ocorrendo longe do professor, sendo o respondente do questionário um dos envolvidos diretos;
- 2) conflito aluno-aluno ocorrendo longe do professor, sendo o respondente um espectador;
- 3) conflito professor-aluno em sala de aula, sendo o respondente um dos envolvidos diretos;
- 4) conflito aluno-aluno em sala de aula e o respondente envolvido direto;
- 5) conflito professor-aluno em sala de aula, sendo o respondente um espectador.

No ambiente A, esse questionário foi aplicado no início do mês de março de 2010, após termos aplicado o questionário sobre bullying. Como descrito, ressaltamos que os alunos, ao responderem as questões, se remetessem à vivência com os colegas e professora do ano anterior (2009). Tendo ciência da dificuldade de leitura e escrita dos alunos dessa turma, aplicamos individualmente, em outra sala, o questionário. A pesquisadora lia cada pergunta, sanando eventuais dúvidas, ouvindo e transcrevendo a resposta do aluno, ao lado deste.

No ambiente B, aplicamos o questionário no mês de agosto de 2010, logo após o término das observações e do período de férias escolares. Os alunos responderam ao mesmo individualmente, porém, todos dentro da sala de aula. A pesquisadora lia as questões e, caso necessário, sanava dúvidas. A professora não estava presente.

As respostas dos questionários foram transcritas e categorizadas, tendo em vista a ação do sujeito e sua justificativa. Dividiram-se as categorias, de acordo com os seguintes estilos de resolução de conflitos: agressivo, submisso, assertivo, assertivo-submisso, submisso-agressivo e assertivo-agressivo. As três últimas categorias relacionam-se a respostas mistas de assertividade e submissão, submissão e agressividade ou assertividade e agressividade.

Os critérios para categorização das respostas dadas às situações hipotéticas seguem as indicações de Deluty (1979, 1981) e Leme (2004a, 2006) mencionados por Vicentin (2009a) e apresentados a seguir:

- Estilo de resolução de conflito agressivo

Caracteriza-se pelo enfrentamento da situação, através do uso de formas coercitivas como a violência ou o desrespeito aos direitos, sentimentos, ideias e opiniões alheios. Abarca inúmeras expressões comportamentais de intensidade variável, as quais incluem elementos verbais, não verbais, psicológicos e físicos. Pode incluir as seguintes ações: agressão física, agressão verbal, ameaças, furtos, provocações, humilhações, apelidos, intimidações, olhares desprezíveis, rechaço grupal, entre outros.

- Estilo de resolução de conflito submisso

Configura-se pelo não enfrentamento direto da situação, através de ações como a esquiva ou a fuga. Consideram-se os direitos, sentimentos, ideias e opiniões do outro, porém, sem considerar as suas. A reação de submissão não é resultante da compreensão e consentimento relativos ao ponto de vista alheio, mas da dificuldade de enfrentamento do conflito. Pode incluir as seguintes ações: a não manutenção das próprias ideias, não defesa do que pondera como um direito, o medo da reação alheia, a submissão às decisões de outrem, mesmo sem concordar, fuga ou esquiva de pessoas e situações que possam fomentar o aparecimento de conflitos, recorrer a terceiros para solução do conflito, entre outros.

- Estilo de resolução de conflito assertivo

É a resposta que leva em consideração os direitos, sentimentos, ideias e opiniões dos outros, bem como os próprios, sem usar qualquer tipo de agressão ou desrespeito. Busca acordos pacíficos. Pode incluir as seguintes ações: escuta da opinião alheia, esforço para compreender as motivações dos outros e, também, para se expressar (uso de argumentos) e assim ser compreendido, persistência para ser ouvido, negociação de soluções convenientes e aceitáveis (mais justas) para ambos, entre outras.

- *Estilos de resolução de conflito assertivo-submisso, submisso-agressivo e assertivo-agressivo*

São respostas de enfrentamento mistas, na ocasião do conflito, isto é, aquelas que incluem elementos de mais de um estilo de resolução de conflito, fator que impede a categorização em um único estilo de resolução.

3.7 Considerações éticas

Atendendo à Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, a qual aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, encaminhamos a presente pesquisa para avaliação e parecer, em formato de projeto, para o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, no primeiro semestre de 2009.

O projeto, sob processo nº 45/2009, foi aprovado. Em anexo apresentam-se o parecer do Comitê de Ética em Pesquisas (Anexo E) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, destinado aos alunos (Anexo F).



Fonte: Watterson (2008, p. 71)

4 RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos os dados obtidos nos dois ambientes investigados, através das observações, da “Ficha de observação dos ambientes escolares e as relações autoritárias/cooperativas” (TOGNETTA, 2003) e dos questionários sobre situações hipotéticas de conflitos e sobre bullying. Faremos referência aos dados obtidos nas observações, em diferentes momentos deste capítulo. Iniciamos fazendo a descrição dos ambientes sociomoraís.

4.1 Descrição dos ambientes A e B, através da “Ficha de observação dos ambientes escolares e as relações autoritárias/cooperativas” (TOGNETTA, 2003) e através das observações

A partir das observações realizadas na classe de 2ª Série de Recuperação de Ciclo (ambiente A) e no 4º ano (ambiente B), obtivemos dados referentes às regras, às relações interpessoais (professor-aluno e aluno-aluno), às atividades propostas, às formas de resolução de conflitos.

Essas informações serão descritas a seguir e servirão como base para completarmos a “Ficha de observação dos ambientes escolares e as relações autoritárias/cooperativas” (TOGNETTA, 2003), exposta no Quadro 1, o qual permite classificar as relações que permeiam o ambiente escolar: se mais coercitivas ou mais cooperativas. A atribuição de pontos é feita por intermédio de uma escala de pontuação descrita no Quadro 2.

Conforme a classificação no Quadro 1, podemos apontar o ambiente A, com 75 pontos, como sendo coercitivo, enquanto o ambiente B, com 162 pontos, pode ser considerado como cooperativo.

Quadro 1 - Ficha de observação dos ambientes escolares e as relações autoritárias/cooperativas – ambiente A e B

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E AS RELAÇÕES AUTORITÁRIAS / COOPERATIVAS			
Aspectos Observados	Caracterização do Ambiente	Ambiente	
		A	B
Quanto às regras	Há regras e são impostas pelo professor	F - 1	AV - 2
	Há regras e são estabelecidas pelo consenso entre professor e aluno	N - 1	AV - 2
	São estabelecidas, no início das aulas, como um todo a ser seguido	AV - 1	AV - 2

	São estabelecidas de acordo com a exigência dos acontecimentos	N - 1	F - 3
	Professor tem consciência das regras (conservação da regra), lembrando as crianças e cumprindo-as também	AV - 1	F - 3
	Alunos têm consciência das regras (conservação), lembrando os colegas do seu cumprimento e cumprindo-as também	N - 1	F - 3
O professor	Centraliza todas as decisões	F - 1	AV - 3
	Faz uso de punições, sanções expiatórias	F - 1	N - 3
	Faz uso de recompensas	F - 1	N - 3
	Escolhe, sem consultar os alunos, as atividades que vai desenvolver no dia	F - 1	F - 1
	Grita	AV - 1	N - 3
	Ordena, dirige as ações dos alunos	F - 1	AV - 2
	Faz ameaças	F - 1	N - 3
	Atribui elogios valorativos	F - 1	AV - 2
	Atribui elogios apreciativos	N - 1	AV - 2
	Proporciona momentos em que as crianças expressem seus sentimentos	N - 1	F - 3
	Considera as ideias de todos	AV - 1	F - 3
	Utiliza sanções por reciprocidade	N - 1	F - 3
	Dá oportunidade de assunção de papéis	AV - 1	F - 3
	Circula entre os alunos, questionando suas atividades	F - 3	F - 3
	Dá respostas prontas	AV - 2	AV - 2
	Expõe o aluno, ridicularizando-o, envergonhando-o	AV - 1	N - 3
Aconselha e moraliza	F - 1	N - 3	
O aluno	Obedece e se sujeita às ordens do professor, sem questioná-las	F - 1	N - 3
	Permanece em sala, trabalhando na ausência do professor	F - 1	F - 3
	Espera sua vez para falar	F - 1	F - 3
	Expressa, espontaneamente, suas opiniões	AV - 1	F - 3
	Avalia seu próprio comportamento e atitudes	AV - 1	F - 3
	Participa com interesse das atividades	F - 2	F - 3
	Identifica suas responsabilidades pessoais, sem necessidade de ser lembrado.	AV - 2	F - 3
	Cuida dos materiais e do ambiente escolar	N - 1	F - 3
	Respeita a opinião do colega	AV - 1	F - 3
	Valoriza seus trabalhos, mostrando orgulho pelo que faz	AV - 2	F - 3
	Depende de aprovação do professor para valorizar seus trabalhos	F - 1	N - 3
	Compartilha materiais com os demais espontaneamente	F - 2	F - 3
	Ajuda um colega em dificuldades, espontaneamente	AV - 2	F - 3
	Relaciona-se com os colegas sem fazer distinções	AV - 2	F - 3
	Organiza seu próprio material	AV - 2	F - 3
	Apresenta iniciativa para resolver situações diversas	N - 1	F - 3
Quanto às atividades	O planejamento das atividades considera sugestões e/ou interesses dos alunos	N - 1	AV - 2
	As atividades são propostas com desafios	AV - 2	AV - 2
	As atividades são desenvolvidas, em tempos diferentes, pelos alunos	N - 1	AV - 2
	Há uso de material concreto e próximo à realidade dos alunos	AV - 1	F - 3
	A disposição física da sala facilita a participação democrática dos alunos	N - 1	AV - 2
	São oferecidas propostas de jogos e desafios para o trabalho com os conteúdos	N - 1	F - 3

	Há observação e acompanhamento do aluno por parte do professor em atividades livres, como o recreio e horários de lanche	N - 1	N - 1
	No horário do lanche, os alunos se servem sozinhos	N - 1	N - 1
	Na entrada e saída das aulas, os alunos se dispõem em filas	N - 3	AV - 2
	Os alunos solicitam permissão para irem ao banheiro	F - 1	F - 1
	Há oportunidades de escolhas, por parte dos alunos, quanto ao planejamento do dia	N - 1	AV - 2
	As atividades propostas favorecem a cooperação	N - 1	F - 3
O professor	Resolve os conflitos pelas crianças	N - 1	N - 3
	Encaminha para a direção	N - 1	N - 3
	Medeia a resolução dos conflitos permitindo que as crianças se expressem	N - 1	F - 3
	Insiste que as crianças falem sobre como se sentem nas situações de conflitos	N - 1	F - 3
	Ameaça e expõe os envolvidos na situação de conflitos solicitando que a classe ajude a resolver o problema	AV - 2	N - 3
	Resolve o problema, solicitando que as crianças se desculpem e façam carinho umas nas outras	F - 1	N - 3
	Conversa, particularmente, com agressor e agredido em situações de conflito	N - 1	F - 3
	Ignora os conflitos ocorridos entre os alunos	AV - 1	N - 3
O aluno	Busca resolver seus conflitos sem interferência do professor	N - 1	F - 3
	Utiliza argumentos verbais para resolver seus conflitos	AV - 1	F - 3
Total		75	162
Legenda utilizada: N= nunca F= frequentemente AV= algumas vezes			

Fonte: Tognetta (2003) e Frick (2011)

Quadro 2 - Atribuição de pontuação aos tipos de ambientes sociomoraís

ATRIBUIÇÃO DE PONTUAÇÃO AOS TIPOS DE AMBIENTES SOCIOMORAIS	
0 a 121 pontos	Ambiente coercitivo
De 122 a 157 pontos	Ambiente propenso à cooperação
De 158 a 183 pontos	Ambiente cooperativo

Fonte: Tognetta (2003)

4.1.1 Descrição do ambiente A

De acordo com o exposto no Quadro 1, o ambiente A obteve uma pontuação que o caracteriza como predominantemente coercitivo, na maioria dos itens, por apresentar mais relações do tipo coercitivas, entre professora e crianças, pautadas no respeito unilateral. Destacamos o uso, por parte do professor, de regras impostas, de sanções expiatórias - como punições, ameaças, conselhos e lições de moral. Ressaltamos, também, a disposição da sala de aula e as atividades que não proporcionam a cooperação, o modo como o professor resolve

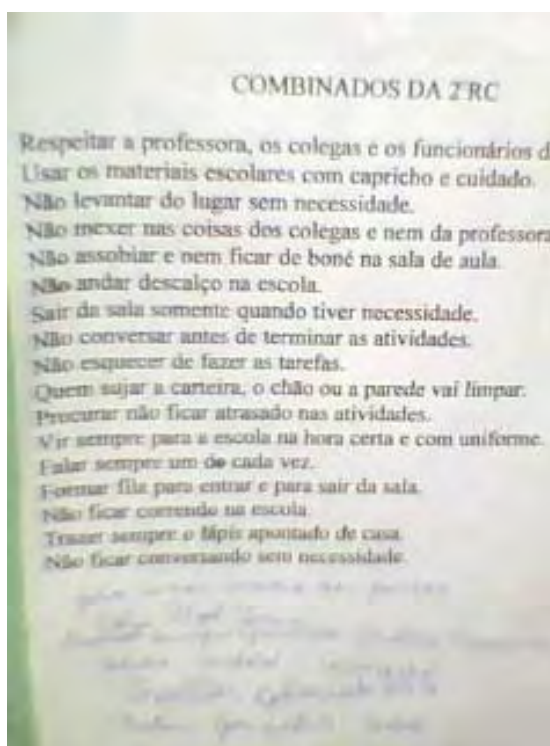
conflitos pelos alunos, pedindo que estes se desculpem e façam carinhos, e a forma como ignora os conflitos ocorridos entre alunos.

A partir desses dados, convém apresentarmos nossas reflexões e observações mais sucintas sobre os itens elucidados.

O ambiente sociomoral coercitivo é aquele que, de acordo com Piaget (1932/1994), é permeado por relações baseadas na coação social e no respeito unilateral. Para o autor, a coação social é uma relação entre dois ou mais indivíduos, na qual interfere de maneira impositiva uma figura de prestígio ou autoridade. O respeito unilateral é caracterizado por uma via única, não comporta reciprocidade, porque, segundo La Taille (2006a), o dever de respeitar o outro não é obrigatoriamente compensado pelo direito de ser respeitado.

Nesse ambiente, percebemos nas observações que as regras eram estabelecidas pela professora, que constantemente também não as cumpria e, portanto, não eram legitimadas pelas crianças, já que a regulação a essas lhes era exterior. No armário, no fundo da sala de aula, havia uma folha presa em sua porta com os “Combinados da 2ª RC”, assinada por todos os alunos, conforme Figura 1. Segundo os alunos, essas regras foram estabelecidas pela classe, no início do ano letivo.

Figura 1 - Regras do ambiente A



Fonte: Frick (2011)

Para Tognetta e Vinha (2007), essa prática é inadequada, pois, ao criar listas de combinados ou regras, nos primeiros dias de aula, o professor está ignorando que as regras devem ser estudadas, refletidas e elaboradas de acordo com as necessidades encontradas e, fazendo isso, as crianças podem acreditar que devem segui-las, não porque partem de princípios e sim porque foram impostas por sua autoridade.

Evidenciou-se que, na prática, as regras não eram claras e a necessidade destas não era discutida entre os iguais; as regras “combinadas”, como, por exemplo, não andar descalço na escola, formar fila e trazer lápis apontado geralmente não eram cumpridas. Em alguns momentos, a professora colocava uma regra que nem havia sido combinada, mas da qual ela necessitava para manter o controle; isso parecia ocorrer junto com o incentivo à delação, como mostra a situação descrita a seguir:

Enquanto copiam a tarefa da lousa, Lucas pede para ir ao banheiro. A professora responde:

(⁹P) - Hoje eu não vou deixar você ir duas vezes ao banheiro, você vai fazer xixi aqui dentro. Se você pedir de novo, eu vou fazer um X. Eles entram e querem ir ao banheiro (fala, direcionando-se à pesquisadora) sem necessidade, eu avisei que não ia sair duas vezes.

Lucas não vai ao banheiro. Passados alguns minutos, ele pede novamente para ir ao banheiro.

(P) - Se você for, vai ficar sem recreio, pode ir, mas vai ficar sem recreio.

Ele volta para o seu lugar. A professora corrigiu mais um caderno e chamou-o para corrigir o dele. Ele vai e fala:

(Lucas)- Ô tia, eu tô apertado.

A professora responde:

(P) - Eu já falei, pode ir, mas no recreio você vai ficar aqui. Eu falei antes pra você esperar mais um pouquinho, pra ir só quando tinha vontade, mas você foi igual.

(Lucas) - Ô tia, mas eu tava.

(P)- Eu falei, pode ir.

A professora corrige o caderno dele, mas ele não vai ao banheiro. Passam alguns minutos e Lucas vai ao banheiro. A professora manda a Maria atrás dele, para ver se ele foi fazer xixi.

(P)- Vai escondidinho, não deixa ele te ver.

Maria volta correndo e fala que ele foi beber água depois de fazer xixi.

Um fato interessante dessa cena é que, minutos antes de sair para o recreio, Lucas pede para que a professora o deixe sair, e esta responde que, se ele ficar quietinho, o deixará. Ele assim fica e sai para o recreio. Dessa maneira perguntamos: uma regra nem sempre precisa ser cumprida, assim como a sanção? Na verdade, o castigo vira motivo para mudança no comportamento como um cálculo de risco, ou seja, a criança pode pensar: “Agora, fico quieto, porque está quase na hora do recreio e eu não quero ficar sem este!”

Não havia distinção entre regras morais e convencionais. Ambas eram tratadas com o mesmo valor. As regras morais são pautadas em princípios e valores morais, e estão

⁹ Os nomes dos alunos, dos dois ambientes, foram modificados, para preservar suas identidades. P é usado para professora.

diretamente relacionadas a elementos interpessoais, à resolução de conflitos, à atribuição de limites às condutas e à busca de harmonia entre os indivíduos (LA TAILLE, 2002). As regras convencionais são assim denominadas por serem acordos considerados obrigatórios para o bem-estar do indivíduo e do grupo, porém, nem sempre são universalizáveis. Não fazer a tarefa (regra convencional) era considerado tão errado e passível de punição quanto desrespeitar o professor e/ou os colegas (regra moral).

Tognetta et al. (2010) realizaram uma pesquisa sobre as dificuldades cotidianas de sala de aula apontadas pelos professores. Perguntaram a 87 educadores da Educação Básica quais comportamentos dos alunos consideravam mais indisciplinados ou inadequados. Para 56,12% destes professores entrevistados, os comportamentos indisciplinados ou inadequados estão relacionados às dificuldades em seguir regras convencionais e à desobediência à autoridade. Para apenas 32,37% estes se relacionariam às dificuldades dos alunos seguirem regras morais nos conflitos entre pares. Estes dados indicam que não fazer tarefas, conversar durante explicações do professor, por exemplo, são “[...] situações mais preocupantes para os docentes do que comportamentos de ordem moral, tais como agressões físicas e/ou verbais [...]” (TOGNETTA et al., 2010, p. 46), seja a eles ou a quaisquer outras crianças ou adolescentes da escola. Segundo as autoras, isto confirma a preocupação da escola em formar alunos bem comportados, passivos e obedientes, e a tendência da escola de não distinguir entre regras morais e convencionais.

Essa preocupação com o comportamento e disciplina dos alunos, encontrada por Tognetta et al. (2010), foi, também, observada nesse ambiente A por nós investigado. Destacamos que quase tudo era legislado pela professora (onde se sentar, com quem, a organização do material, não conversar, a hora de ir ao banheiro e quantas vezes etc.) sendo que a maioria das regras servia para controlar o comportamento e a disciplina dos alunos.

No tocante às relações interpessoais entre a professora e os alunos, constatamos que estas eram embasadas na coação adulta. Todas as ordens e os direitos (como ilustramos pela imposição das regras, anteriormente) vinham da professora. A rotina do dia e até mesmo o controle dos esfíncteres das crianças constituía decisão da mesma.

A busca, incansável, pelo controle da disciplina e “bom andamento da aula” ocorria através de gritos, ordens, ameaças, punições e prêmios, como podemos verificar nos fatos observados e descritos a seguir:

Quando a pesquisadora chega, a professora lhe fala que estava brava com eles.

(P) - Eles estão impossíveis, não vou mais deixá-los abrir a boca.

A pesquisadora observa que agora cada um tem uma cartelinha com seu nome, e um quadriculado com X e assinaturas. A professora explica:

(P) - Cada vez que eles não fazem tarefa ou bagunçam, eu marco um X. Quando se comportam e fazem tarefa, eu faço uma assinatura. Cada X anula uma assinatura. No final do mês, os dois alunos que tiverem mais assinaturas ganharão um presente.

[...]

A professora pede a cartelinha de Ronaldo.

Ronaldo - Você vai marcar X?

(P) - Não, vou fazer assinatura, mas, se você bagunçar, eu vou fazer X e ele anula a assinatura. Você tem que se comportar bastante, para ganhar as dez assinaturas.

Ganhar uma assinatura na cartela era considerado um prêmio por bom comportamento e pela realização das atividades, enquanto um X configurava-se como punição. Logo que a professora adotou esse “método”, segundo ela, os alunos não a “levaram a sério”, porém, no mês seguinte, ao completarem a primeira cartela com X e assinaturas e constatarem que aquele que teve menos X ganhou o prêmio prometido (um conjunto de materiais escolares e doces), os alunos “mudaram” de comportamento, passando a comparar cartelas e pedir assinatura, para cada tarefa realizada. A curto prazo, temos certeza de que os prêmios oferecidos deram bons resultados (pelo menos, na visão da professora), porém, sabemos que a regulação das ações por parte dessas crianças, continua exterior a elas, caracterizando-as, portanto, como heterônomas.

As sanções expiatórias são fruto da coação adulta e das regras impostas pela autoridade, além de serem arbitrárias, uma vez que não há relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado (MARTINS, R., 1991). As principais sanções aplicadas pela professora, no ambiente A, eram: ganhar X na cartela, ficar sem recreio ou Educação Física, sentar-se no fundo da sala, longe dos demais colegas, ser retirado da sala de aula, ficando um tempo no corredor sozinho, ir para a direção, levar papeleta (espécie de documento onde ficava registrada a infração do aluno e que implicava a vinda dos pais até a escola, para conversarem e tomarem ciência do ocorrido) e chamar os pais. Castigos como os descritos, a seguir, eram constantes nesse ambiente:

Bate o sinal do recreio. A professora libera quem está quietinho, mas Pedro não sai. Quem não acabou, a professora não deixou sair. Ronaldo ficou preenchendo cinco folhas de caligrafia com o seu nome.

Ronaldo e Pedro conversam algo e a professora fala:

(P) - Não quero conversa, castigo é sem conversa.

A pesquisadora pergunta para a professora por que eles estão de castigo, e ela responde:

(P) - Porque eles não têm educação, eles respondem por tudo, então vão ficar de castigo. Eu vou lá tomar café e, quando eu voltar, eu vejo quem acabou e está mais quietinho pra ir pro recreio.

Algumas situações de ameaças e castigos serviam também como uma humilhação para os alunos. Usavam-se aconselhamentos e “lições de moral”, apontando-se como deveriam se comportar, recriando-se atitudes que estes tomavam, por exemplo.

A professora fala:

(P) - Se vocês continuarem conversando, eu vou mandar fazer o ditado no caderno de caligrafia.

Pedro e Francisco cochicham.

A professora dita a palavra “tromba” e Pedro escreve “troba”. A professora fala pra ele:

(P) - Você tá escrevendo rápido pra conversar, aí ta escrito “troba”.

Pedro volta a conversar com Francisco. A professora fala para Pedro:

(P) - Se você continuar conversando, vou pedir pra você sair. Vira pra frente e senta direito.

Os dois voltam a conversar.

(P) - Se eu mandar alguém sentar ali fora, as atividades que perder vai fazer na Educação Física, eu não tô brincando.

A professora dita duas frases. Pedro faz algo que a pesquisadora não consegue perceber e a professora pega ele pelo braço e leva-o para fora. Grita, dá uma bronca nele, falando que na hora da Educação Física ele vai ficar fazendo as atividades. Ele fica sentado sozinho lá fora.

Passado algum tempo, a professora termina de corrigir as perguntas e vai buscar o Pedro. Ele entra cabisbaixo e fica quieto na sua carteira.

Tognetta et al. (2010) confirmaram essa tendência ao “ensinamento da moral”, por parte dos professores, para corrigir comportamentos dos alunos considerados inadequados. Em sua pesquisa, já citada anteriormente, 58,14% dos 84 professores investigados indicaram que resolvem conflitos “[...] “ensinando a moral”, ou seja, por meio da transmissão de regras, limites e valores utilizando-se de filmes, projetos, histórias entre outros como intervenções indiretas a tais comportamentos e ainda utilizando-se de castigos e recompensas” (TOGNETTA et al., 2010, p. 58). Segundo as autoras, para esses professores, agir de modo a controlar as ações dos alunos “[...] é uma forma de conduzi-los ao bom comportamento e assim manter a ordem. Nessa perspectiva, a ação dos educadores não parece estar em construir sujeitos autônomos, que possam vivenciar a necessidade das regras, mas sim obedientes à autoridade” (ibid, p. 59).

Situações vexatórias e humilhantes são usadas, erroneamente, pelos professores como método educativo. Ao fazer o aluno sentir-se “constrangido” ou “passar vergonha”, acredita-se que ele apresentará bons comportamentos. Porém, ao agirem desse modo, como diria La Taille (1996), esses educadores provavelmente não tenham se dado conta de que uma pessoa que já decaiu aos olhos de todos não tem muito mais o que perder, visto que não necessita mais agir de forma a sustentar a dignidade, pois ela já está perdida. Para La Taille, a solução é oposta, é preciso “[...] reforçar, no aluno, o sentimento de sua dignidade como ser moral” (1996, p. 23).

Tognetta (2003 p. 197) relembra que gritos do professor só fomentam ainda mais a heteronomia e o respeito unilateral, não originando, de fato, “[...] o respeito que se tem como propósito. Gritos, punições ou recompensas podem satisfazer a necessidade de silêncio, atenção ou justiça no momento; mas, não garantem que, em outras situações, esse respeito seja estabelecido pela criança”.

As situações a seguir ilustram o referido:

A professora chama Lucas e ele não vai. Chama novamente.

(P) – Lucas, eu vou rasgar o seu desenho se eu tiver que falar de novo.

A professora continua corrigindo os cadernos. Quando termina as correções, pede que todos se sentem em seus lugares. Pedro não vai, fica olhando, a professora fala:

(P) – Vamos, Pedro! Nós vamos fazer uma atividade de matemática com dinheiro, quem estiver com desenho na carteira eu vou rasgar. Luis, você escutou? Depois, eu vou rasgar e você não vai poder achar ruim.

[...]

(P) - Francisco, senta no lugar e para de conversar!

Ele fica em pé. Tiago e Gustavo conversam algo. Francisco entra na conversa.

A professora intervém:

(P) - Quem tá conversando não vai pro recreio. Assim vocês entendem?

As ordens relacionadas às atividades de rotina eram obedecidas pelos alunos sem serem questionadas, porém, as demais regras eram quebradas a todo o momento.

Nas relações entre pares, os alunos demonstravam interesse em ajudar o colega, trocar material, mostrar suas atividades. No entanto, a professora tolhia esse comportamento, solicitando, frequentes vezes, que realizassem sozinhos suas tarefas, pedissem ajuda somente a ela, cuidassem do seu material sem emprestar, se sentassem com quem ela escolhia e na hora que ela determinava etc. Essas ações em nada favorecem a cooperação e a troca de pontos de vista, tão necessárias para o desenvolvimento da autonomia. Os alunos se sentavam, na maior parte do tempo, sozinhos e afastados uns dos outros, para evitar conversas. Os alunos indicados como bagunceiros pela professora eram postos nos cantos, ao fundo da sala, longe dos demais.

Segundo Menin (1996), ao enfatizar atividades individuais permeadas por regras do tipo “cada um com seu material”, “cada um faz sua tarefa” o professor está fortalecendo o individualismo e a competição. Para a autora, os alunos aprendem a ganhar do colega, a fazer primeiro, “[...] e a cooperação, que de qualquer jeito ocorre, acontece de forma velada, escondida da professora, como se fosse algo errado” (ibid. p. 92).

Esta ênfase em atividades isoladas, destacada por Menin (1996) e, observada, também, nesse ambiente investigado por nós, segundo a autora, dificulta a tomada de consciência

autônoma das regras, ou seja, livre de influências das autoridades. Benetti (2009, p. 24) relembra que a consciência das regras se mostra autônoma, quando os sujeitos passam “[...] a compreender que a regra precisa ser estabelecida coletivamente e as modificações consentidas por todo o grupo e não de acordo com vontades individuais”.

A cooperação é ação necessária para tomada de consciência. A teoria piagetiana, referente à construção do conhecimento, explica que o sujeito precisa primeiro fazer para depois compreender, isto é “[...] a ação constrói a razão” (MENIN, 1996, p. 78). Nesse sentido, Menin (ibid., p.78) explana que, se as regras não advierem das relações de trocas entre as pessoas, ou se ao menos não forem refletidas e compreendidas em função destas relações, “[...] sua prática permanecerá imitativa, porém egocêntrica – dizer o que se deve fazer, mas de fato não fazer -, e sua consciência, heterônoma – deve-ser fazer porque a autoridade mandou”.

Nesse ambiente, quase não havia trabalho em grupo. As situações em que se sentavam em duplas ou grupos tinham como objetivo estudar em vésperas de prova, que se restringia a “tomar” o conteúdo do colega: um lia a pergunta, outro respondia, até decorarem as respostas - ou quando tinham que “tomar” a leitura do colega. Destacamos que não existiam confrontos de pontos de vista, as decisões das atividades e o modo como resolvê-las eram centrados na professora. Esta corrigia as atividades sempre individualmente, como uma forma de controlar a disciplina e auxiliar nas dificuldades de cada um.

Destacamos que esse excesso de zelo da professora pelas atividades individuais, centrando em si mesma o ponto de auxílio para os alunos, é fator que dificulta ações generosas e simpáticas (ou empáticas) entre os alunos. Relembramos que a simpatia está ligada diretamente a um conteúdo moral, pois, é uma espécie de sensibilidade para com o outro, um sentimento que permite compartilhar estados afetivos, ou seja, perceber e ser afetado pelos sentimentos de outrem (LA TAILLE, 2006b). Segundo Smith (1999 apud TOGNETTA, 2009), a simpatia é uma capacidade de compartilhar com o outro todas as paixões, quaisquer que sejam. Para La Taille (2006b), a simpatia contribui significativamente para o desenvolvimento da generosidade, uma virtude que corresponde à percepção das necessidades singulares do outro.

De acordo com La Taille (2006b), como já teria dito Piaget (1932/1994), a sensibilidade por outrem motiva a criança a esforçar-se para descentrar-se do seu ponto de

vista e procurar compreender o ponto de vista alheio. A descentração é procedimento fundamental do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral.

La Taille (1996) afirma que a maior reclamação de pais e professores diz respeito ao não cumprimento de regras. Eles reforçam, o tempo todo, regras proibitivas, o que pode ou não ser feito, ao invés de incentivar ações generosas. Este tipo de atitude é o que presenciamos no ambiente A. Perguntamos-nos, então: o que estes alunos estavam aprendendo, se ao invés de incentivar a cooperação, proporcionar momentos de trocas, discussões, negociações, auxílio mútuo, entre tantas outras ações possíveis, a professora constantemente tolhia os alunos, exigindo que trabalhassem individualmente, sem conversa, sem troca e sem ajuda de seus colegas? Supomos que, provavelmente, estavam aprendendo a serem individualistas, competitivos e egocêntricos, por exemplo.

As atribuições que eram dadas aos alunos referiam-se ao ajudante do dia (que apagava a lousa e buscava material para a professora). Ações como colar as atividades nos cadernos de classe e/ou de tarefa e entregá-los, e corrigir atividades eram realizadas pela professora.

Do mesmo modo em que empregava repreensões e ameaças, visando à obtenção da boa realização das atividades, a professora procurava incentivar seus alunos, dizendo, por exemplo: “Olha como a An está esperta, está lendo tudo direitinho!”, “Muito bem, você vai tirar um dez se continuar estudando assim”. Geralmente, como forma de estímulo, utilizava elogios valorativos, na maioria das vezes, relacionados ao capricho, ao êxito na realização das atividades e ao comportamento.

Os elogios valorativos, de acordo com Vinha (2003, p. 231), não são construtivos

[...] são aqueles que se referem às características, a personalidade ou aos traços de caráter do indivíduo, emitindo juízos de valor. Quando utilizados com frequência podem gerar dependência da aprovação externa; perda da autoconfiança; medo de enfrentar desafios e de não corresponder às expectativas alheias; receio de perder o afeto dos outros. Os elogios valorativos, assim como o uso de punições e recompensas, caracterizam-se por serem reguladores exteriores, que acabam cerceando as oportunidades de a criança cultivar um autocontrole autônomo, porquanto é alguém de fora, geralmente os adultos, que lhe diz quando acertou ou errou, o que deve ou não ser feito.

Os alunos, na maioria das vezes, não questionavam as atividades propostas pela professora e, quando o faziam, recebiam como resposta da professora frases do tipo “Eu mandei”, “Porque eu estou mandando fazer”.

Não havia momentos de avaliação do dia ou do comportamento, pelos alunos. Essa avaliação era feita sempre pela professora, usando a cartela, na qual marcava X para mau comportamento e assinatura para o bom comportamento.

As atividades propostas eram, em sua maioria, de língua portuguesa e matemática, sem desafios, como cópias no caderno de caligrafia, formação de frases, ditados, acentuação de palavras soltas, completar com letras faltosas (com r/rr, s/ç, m/n), interpretação de texto, resolução de continhas envolvendo as quatro operações, ordenação de números (ordem crescente ou decrescente), identificação de números pares e ímpares, por exemplo.

Durante o recreio, eram acompanhados por uma inspetora e, às vezes, pela diretora. A professora ficava na sala dos professores. Não havia organização, na hora do lanche. Comiam em pé, correndo com o prato na mão, sentados nas escadas, derrubavam comida no chão, pulavam sobre as mesas onde algumas poucas crianças se sentavam para lanchar. A principal brincadeira era o “pega-pega”. Gostavam de correr, carregando outras crianças nas costas, pular muros e virar cambalhotas.

4.1.2 Descrição do ambiente B

Passemos agora a descrever as características sociomorais do ambiente B. Salientamos que os elementos referentes à resolução de conflitos, presentes na “Ficha de observação dos ambientes escolares e as relações autoritárias/cooperativas” (TOGNETTA, 2003) serão abordados no próximo item.

De acordo com o Quadro 1, o ambiente B obteve uma pontuação (162 pontos) que o caracteriza como predominantemente cooperativo, na maioria dos itens, dos quais destacamos: o uso de regras de acordo com as necessidades; o uso de sanções por reciprocidade, por parte do professor, perante conflitos; a oportunidade de assunção de papéis; o cuidado para que todos expressem suas ideias. Atentamos, também, para o bom relacionamento entre alunos, pois predomina o respeito aos colegas e o auxílio de modo espontâneo, sendo incentivados pela professora. Os alunos cuidam do ambiente e do seu material com autonomia. As atividades são, em sua maioria, propostas como desafios e de maneira a incentivar a cooperação e o confronto de ideias. Frente aos conflitos, o professor age como um mediador, insistindo para que cada um expresse como se sente, nessas situações. Os alunos têm iniciativa de resolver pequenos problemas, sem buscar auxílio do professor, utilizando-se de argumentos verbais.

Segundo Piaget (1932/1994), num ambiente sociomoral cooperativo as relações são baseadas no respeito mútuo e na cooperação. Cooperar não é somente estar junto. Implica

operar “com” o outro, estabelecendo trocas equilibradas (MENIN, 1996). Seria um esforço para alcançar objetivos em comum (DEVRIES; ZAN, 1998). Menin (1996, p. 52) explica que, em muitas situações, cooperar significa discutir e não concordar, porém, esta discussão ocorre de modo equilibrado “[...] de forma que cada pessoa possa colocar seus argumentos, rebater os dos outros, conhecer, considerar, negar ou afirmar outros pontos de vistas que não só os próprios”.

La Taille (1992, p. 20) afirma que “[...] a cooperação é o tipo de relação interindividual que representa o mais alto nível de socialização. E é também o tipo de relação interindividual que promove o desenvolvimento”.

Nesse ambiente, observamos que as regras pareciam ser claras e respeitadas por todos, inclusive pela professora. Não identificamos, todavia, momentos de discussão e/ou elaboração de regras, nem cartazes com as mesmas, em sala de aula. Mas presenciamos momentos nos quais a necessidade de alguma regra era lembrada, sendo cobrada tanto pela professora quanto pelos alunos. Citamos, como exemplos: não gritar, ouvir o que o colega tem a dizer e esperar sua vez para falar, como podemos constatar, nos fatos descritos a seguir:

(P) – Oh, vocês estão falando na vez da Joana, agora é a vez dela.

[...]

Bate o sinal do fim do recreio. Os alunos voltam para a sala, agitados.

Sandro pergunta algo em voz mais alta para a professora, ela responde baixo:

(P) – Eu estou aqui do seu lado.

[...]

Alessandra está ditando um parágrafo do texto para a professora, que será corrigido na lousa. Alguns alunos falam junto com Alessandra.

(P) – Só um minutinho. Vocês acham que eu vou conseguir ouvir a Alessandra com vocês falando junto?

Eles dizem que queriam ajudar.

(P) – Mas agora é o serviço dela, ela tem que ler.

[...]

Perto do fim da aula, após ter passado a tarefa, a professora sugere que façam um momento de leitura. Alguns conversam.

(P) – Oh, 4º ano! O momento da leitura que vocês tanto gostam não pode ser assim, tem que ser mais baixo.

A professora pede para as crianças que estão sentadas na primeira carteira de cada fileira que recolham os cadernos de classe dos amigos da sua fileira. Os alunos guardam os materiais, organizando a classe. Bagunçam novamente. A professora fala:

(P) - Será que estamos confundindo leitura com bagunça? Olha, quem estiver de pé... (faz uma pausa, todos correm sentar), à meia noite... (todos se sentam).

Como ainda faltam alguns minutinhos, a professora sugere um campeonato de tabuada.

Apesar da autonomia proporcionada aos alunos, em atividades como pegar material no armário, caso necessário, levantar-se para jogar material no lixo ou apontar lápis sem ter que

pedir autorização para a professora, a decisão final de algumas ações ainda partia da professora, como é o caso da saída para o banheiro, relatada no trecho a seguir:

Diego pede para ir ao banheiro.

(P) – Mas já? Você tá muito apertado? Muito mesmo? Não dá pra segurar?

Diego – Não.

(P) – Então vai.

Os alunos, nesse ambiente, tinham um horário para ir ao banheiro. Em torno de uma hora antes do recreio, a professora liberava por fileiras para quem quisesse ir ao banheiro. Não era obrigatório, e quem precisasse sair em algum outro momento, pedia a autorização e a professora deixava, o que indica que, em certos aspectos, esse ambiente “tende” à cooperação, pois, em determinadas situações, “ainda” prevalece a ordem da autoridade, como podemos perceber pelo relato de um aluno à pesquisadora, descrito a seguir:

Diego fala para a pesquisadora que é proibido usar relógio na classe.

Diego – A professora pôs as regras no mural, no início do ano.

Pesquisadora – Por quê?

Diego – Porque já tem na classe, e o aluno que usar vai ficar olhando no braço e não vai fazer a atividade.

Pesquisadora – E que outras regras há?

Diego – Não pode assobiar, jogar papel no chão, esquecer de dar descarga, não bater na porta de outras classes, não empurrar quando tá na fila, não bater.

Os relatos citados ilustram, igualmente, a atitude da professora perante situações em que as regras não eram cumpridas: retomar um princípio social ou pedagógico da regra ou atentar para as consequências dos atos, sem, contudo, usar de sanções expiatórias. Nesse sentido, a professora parece fazer distinção entre regras morais e convencionais.

Verificamos que as relações interpessoais entre a professora e os alunos eram embasadas no respeito mútuo. Segundo Piaget (1932/1994), o respeito mútuo advém de relações simétricas de respeito. É através do respeito mútuo que as crianças vão, aos poucos, substituindo as relações assimétricas, embasadas na obediência, passando a fundamentá-las também na reciprocidade. Esse autor nos ensina que “a autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (ibid., p. 155).

É claro que entre professor e aluno há uma relação, por natureza, assimétrica de poder. Com crianças menores isso é mais acentuado, visto que estas, ainda heterônomas, nutrem um respeito unilateral pelo adulto. No entanto, isso não impede que o professor trate-as num

mesmo plano, que se relacione com elas respeitando-as, tratando-as como gostaria de ser tratado.

Exemplificamos o respeito às crianças demonstrado pela professora deste ambiente B: a professora falava em tom brando, de modo que todos a ouvissem sem grita; tomava o cuidado de ouvir a todos e de se fazer ouvida, porém, sem coerção; ponderava a opinião de todos os alunos; circulava entre os alunos, tentando auxiliá-los. Incentivava o respeito entre os alunos quando atribuía papéis, solicitando que os alunos ajudassem a ela e aos colegas (trocavam de cadernos para corrigir as tarefas, quem terminava antes auxiliava quem estava com mais dificuldade).

Apesar de ações como não dar respostas prontas, incentivar o auxílio entre colegas e o respeito mútuo, ressaltar a importância das relações de amizade e incentivá-las, consideramos que alguns elementos não eram totalmente característicos de um ambiente cooperativo. Citamos, por exemplo, a disposição da sala de aula, a escolha das atividades e a organização das ações, por parte da professora. Na maior parte do tempo, os alunos se sentavam individualmente, e presenciamos, no período das observações, apenas duas atividades em grupo. Entretanto, salientamos a boa intenção da professora, que, em certo ponto, incentivava a interação entre pares: toda segunda-feira, ela realizava a troca de lugares por sorteio, estratégia esta, segundo ela, para evitar a criação de “panelinhas” e assim promover a interação entre todos.

As interações entre pares, segundo Piaget (1934/1998), são meios naturais de desenvolvimento da inteligência, moralidade e personalidade, sendo a cooperação, como já descrevemos, o instrumento necessário para tal. Menin (1996, p. 52-53) relembra que através das relações com seus iguais

[...] as crianças podem descobrir que são diferentes entre si: que um pensa de um jeito, outro de outro, que um quer alguma coisa, outro quer outra, que um gosta de algo e outro do oposto... Numa relação adulto-criança essas descobertas são muito mais difíceis: o adulto não é um igual com o qual a criança possa discordar, conflitar-se e assim descobrir-se. Não há trocas recíprocas entre adulto e criança, há proteção e mando de uma parte, imitação e submissão de outra.

Do ponto de vista moral, segundo Piaget (1934/1998, p. 118), “[...] a cooperação leva não mais à simples obediência às regras impostas, sejam elas quais forem, mas a uma ética da solidariedade e da reciprocidade”. Do ponto de vista intelectual, a cooperação possibilita críticas mútuas e uma objetividade progressiva. Nas palavras de Piaget (ibid., p. 119):

Cada sujeito pensante constitui, com efeito, um sistema próprio de referência e de interpretação, e a verdade resulta de uma coordenação de pontos de vista. Pensar em

função dos outros é, portanto, substituir o egocentrismo do ponto de vista próprio e os absolutos ilusórios da coerção verbal por um método de relações verdadeiras, que garante não apenas a compreensão recíproca, mas também a constituição da própria razão. [...] Em suma, no campo da lógica como no da ação, a vida em comum e a solidariedade dos indivíduos impõem uma série de obrigações específicas, bastante diferentes das que resultam da simples autoridade.

Piaget (1935/1998, p. 141) explica que a cooperação é elemento promotor do desenvolvimento da personalidade, pois, o indivíduo “[...] a princípio fechado no egocentrismo inconsciente que caracteriza sua perspectiva inicial, só se descobre na medida em que aprende a conhecer os outros”.

Quanto às interações entre pares, destacamos que os alunos desse ambiente B procuravam ajudar os colegas, espontaneamente. Por mais que se sentassem individualmente, trocavam informações o tempo todo. Organizavam seu material, levantavam-se da carteira sem pedir autorização para apontar lápis, pegar material no armário ou com o colega. Trabalhavam da mesma forma, com ou sem a professora, em sala de aula. Às vezes, esta saía da sala, para escovar os dentes, ir ao banheiro, falar com alguma outra professora, atender à diretora, sempre avisando onde estaria e o que faria e os alunos ficavam fazendo suas atividades. Quando acabavam as tarefas, alguns ajudavam os colegas, outros liam livros ou gibis, e alguns conversavam baixinho. Todavia, quando essa conversa atrapalhava, a professora chamava a atenção, como já frisamos, antes.

Nesse ambiente, os alunos procuravam respeitar os colegas, mesmo os tímidos, como o Paulo e o Roberto, que é cadeirante e tem dificuldade em alguns movimentos. Todos tratam bem Roberto, auxiliando em tudo. Salientamos que, mesmo com algumas dificuldades, ele realizava todas as tarefas, no seu tempo, e a professora sempre incentivava que ele cumprisse as tarefas da mesma maneira que os colegas.

Essas estratégias da professora para incentivar as trocas sociais mudando as crianças de lugar constantemente, fomentar laços de amizade, de respeito, cuidado com o outro, são exemplos de ações que promovem, como dito anteriormente, sentimentos de amizade, simpatia (ou empatia) e, conseqüentemente, ações generosas e de solidariedade.

Vinha (2000) nos lembra sobre a necessidade do professor atentar ao tipo de interação que está sendo estimulada em sala de aula. Para a autora, promover o sentimento da amizade, simpatia e auxílio mútuo entre os alunos é de vital importância, visto que o que motiva a cooperação entre os alunos, para resolverem determinados conflitos, depende do fato dos

envolvidos estarem preocupados com o relacionamento que, em função do conflito, está ameaçado.

Relembramos que, segundo Piaget (1931/1998, p. 59-60), a solidariedade, assim como outros valores morais, são construídos pelos sujeitos a partir da sua interação com o meio e, desse modo, agir solidariamente implica vivenciar a solidariedade:

Fazer os estudantes compreenderem o que são a solidariedade e a justiça internacionais, como a elas se dedicaram os povos para introduzir alguma organização no caos de interesses e alguma unidade na diversidade de pontos de vista, isso só é possível se a criança, no concreto de sua existência escolar, tiver a oportunidade de experimentar por ela mesma a necessidade da solidariedade e da justiça e descobrir, assim, pela sua própria atividade, as leis elementares da vida social.

Nesse sentido, que enaltecemos as atitudes da professora desse ambiente em proporcionar e incentivar tais experiências.

Durante o recreio, os alunos brincavam no pátio da escola. O espaço não era muito favorável, mas estava sendo ampliado. Havia mesas para lancharem e comerem sentados. Quando a quadra de esportes não estava fechada, jogavam futebol, brincavam de “pega-pega” ou outras brincadeiras que inventavam, como faz-de-conta. Percebemos que Maurícia (uma das alunas desse ambiente) gostava muito de comandar as brincadeiras, excluindo do grupo uma colega, Mariana (conforme veremos nos relatos sobre bullying, posteriormente).

Nos horários de entrada e saída, os alunos entravam ou saíam da sala sem fila, a professora os esperava em sala de aula. A fila era usada em alguns momentos, apenas, como na saída para cantar o hino.

A professora seguia uma rotina diária e semanal. As atividades eram distribuídas por disciplina, de modo que todas fossem contempladas, durante a semana. Em todo início de aula, os alunos, ao chegarem, faziam o cabeçalho, o qual era modificado a cada mês (com data, nome da escola, clima, lua, dia da semana, números romanos etc.), e a professora realizava a leitura compartilhada. Nas segundas-feiras, enquanto faziam o cabeçalho no caderno, a professora organizava o momento da novidade, perguntando a cada um se tinham algo novo para contar aos colegas, como havia sido o final de semana, se ajudaram os pais etc.

Todos os dias, havia um ajudante (indicado conforme a lista de presença), que, além de apagar a lousa, virava muitas vezes personagem dos problemas matemáticos e, quando faziam correção na lousa, era ele quem escolhia mais alguns colegas para ajudá-lo a resolver. Após passar uma atividade na lousa, antes que começassem a resolver, a professora solicitava

que o ajudante lesse para todos a ordem da atividade, explicasse o que havia compreendido e onde poderiam buscar auxílio para resolver, por exemplo.

A correção das tarefas e atividades de sala era feita de diferentes modos. Havia tarefas em que aluno falava para a classe o que havia feito, as dificuldades que encontrou e com quem buscou ajuda; em outras, a professora solicitava a troca de cadernos entre amigos¹⁰, os quais faziam a correção das atividades na lousa e cada aluno tinha a incumbência de fazer a correção no caderno do colega, sendo que o “amigo” deveria ter o cuidado em mostrar para o colega onde este errou e auxiliá-lo na correção; além disso, algumas atividades eram corrigidas na lousa e cada um ficava responsável pelo seu caderno.

A professora circulava pela sala o tempo todo, demonstrando cuidado em acompanhar todos os alunos. Como alguns terminavam antes, porque tinham mais facilidade ou já dominavam o conteúdo, a professora solicitava que estes ajudassem os amigos, pois, desse modo, ela conseguia acompanhar com mais calma os que apresentavam mais dificuldade. Quando faziam questionamentos, a professora procurava responder com outra pergunta, fazendo o aluno refletir e tentar encontrar a resposta.

Algumas atividades propostas faziam parte de projetos, mas presenciamos, também, atividades consideradas tradicionais, como a resolução de contas com as quatro operações. Em compensação, a maioria das atividades vinha atrelada a desafios, como, por exemplo: para estudar números pares e ímpares, todos falaram o número das suas casas; para aprender medidas, usaram régua para medir estojo carteira e do que mais gostaram, o pé; procura de significados em dicionário; resolução de problemas matemáticos; em grupos, estudaram características de formas geométricas; calcularam a idade de cada jogador escalado para fazer parte da seleção brasileira, na Copa do Mundo 2010, usando a data de nascimento deles; para estudar como se faz uma carta, cada um escreveu uma carta endereçada para a pesquisadora; as tarefas de casa geralmente envolviam pesquisa; faziam correção de texto coletiva na lousa, usando as produções dos alunos, quando todos auxiliavam na melhoria dos aspectos enfocados pela professora.

Não havia momentos de avaliação do dia, nem do comportamento. Muito menos, momentos de discussão sobre os problemas frequentes. O uso de elogios valorativos e apreciativos foi percebido em poucos momentos.

¹⁰ A professora desse ambiente B usava muito a expressão “amigo”, ao se referir aos alunos.

4.2 Descrição das respostas ao questionário sobre conflitos

Reiteramos que compreendemos por conflitos as interações entre indivíduos, nas quais há algum desequilíbrio (VINHA; TOGNETTA; RAMOS, 2010), que podem ser resolvidas de modo violento ou pacífico, dependendo dos recursos cognitivos e afetivos dos envolvidos e dos contextos sociais onde ocorrem (LEME, 2004a). Entendemos, também, que dependendo de como se desenrolam, os conflitos podem ser potencializadores do desenvolvimento humano e, portanto, positivos.

Há dois sentidos fortes, presentes na palavra “conflito”. Como já apresentamos, do latim “conflictus” significa choque de interesses, de necessidades ou de valores, denota, também, oposição entre duas partes. Nesse sentido é percebido com perigo. No entanto, nos remetemos à língua chinesa que entende pelo termo “crise”, além de algo desagradável, perigoso ou atemorizante, uma oportunidade. Isto é, o conflito pode ser “[...] sinal de mudança, criação, inovação, superação, novo equilíbrio, digamos, que promova a tão esperada autonomia contribuindo para que meninos e meninas superem diferenças, respeitem o outro e a si mesmos” (TOGNETTA; VINHA, p. 10, no prelo).

Estudos de Deluty (1979 apud LEME, 2004a) e de Leme (2004a) – conforme já foi mencionado em diversos pontos deste trabalho – indicam três tendências de resolução de conflitos, presentes na nossa cultura: agressivas, submissas e assertivas. Segundo esses autores, agir de modo agressivo para resolver um conflito significa usar de formas coercitivas, como a violência ou o desrespeito ao direito e pensamento alheio. Já o estilo de resolução de conflitos assertivo envolve o enfrentamento do conflito através do diálogo, da defesa de opiniões e direitos, sem, contudo, usar de qualquer forma de coerção.

Operar de modo submisso significa levar em consideração os desejos, ideias, opiniões e sentimentos dos outros, porém, em prejuízo aos seus. Não é uma resolução justa. Muitas pessoas agem assim, fugindo ou esquivando-se, concordando com o outro, para evitar confrontos ou acabar logo com o problema. Porém, é tão prejudicial quanto o estilo agressivo. Uma pessoa que age assim, constantemente, pode habituar-se a depender de ordens externas, bem como a abdicar de seus direitos e opiniões em favor do outro (LEME, 2004a).

No intuito de identificarmos as tendências de resolução de conflitos dos sujeitos investigados, descrevemos, a seguir, dados das respostas das crianças às situações hipotéticas

de conflitos apresentadas a elas, no questionário (vide Anexo D), ilustrando essas respostas com situações observadas em sala de aula.

As discussões feitas se referem aos dados encontrados a partir da exposição de três dilemas que foram escolhidos por nós para essa análise. Consideramos que os resultados destes são suficientes para responder aos objetivos da pesquisa.

As situações foram assim apresentadas (cf. Anexo D):

Situação 1: “Seus colegas estão brincando de “pega-pega”. Você vai até lá e pede para brincar com eles. Eles dizem que não, porque você não corre bem”.

Situação 3: “A professora levou adesivos para dar a quem acertasse as perguntas feitas por ela. Você respondeu corretamente, mas não ganhou, porque ela disse que você não havia se comportado bem no dia anterior”.

Situação 4: “Você está em sala de aula fazendo uma atividade, mas está demorando para resolvê-la, pois é uma tarefa em que você tem mais dificuldade. Um de seus colegas chama você de burro”.

Após a apresentação de cada situação, foram feitas três perguntas aos alunos:

- O que você faria? Por quê?
- O que você acha que seu professor faria, se visse ou soubesse desse fato?
- O que você acha que seu professor deveria fazer, se visse ou soubesse desse fato?

Em função desse conjunto de perguntas realizadas após cada situação, organizamos a descrição e a análise dos dados em dois blocos: o primeiro refere-se aos estilos de resolução de conflitos apresentados pelos alunos, sendo categorizados a partir das ações e justificativas indicadas; o segundo versa sobre a percepção dos alunos quanto às ações que suas professoras realizariam, perante os conflitos, e a opinião dos alunos sobre como suas professoras deveriam agir.

Passemos na sequência, à exposição e discussão das situações hipotéticas de conflitos feitas aos sujeitos de nossa pesquisa.

4.2.1 Os estilos de resolução de conflitos apresentados pelos sujeitos dos ambientes A e B

No ambiente A (coercitivo), as respostas da situação 1 evidenciam que a maioria dos alunos, 84,61%, agiria de forma submisso, ao serem ignorados ou excluídos pelos colegas durante uma brincadeira de pega-pega, na hora do recreio. As respostas recorrentes referiam-

se a sair de perto e buscar outras crianças para brincar. Uma criança indicou chamar a diretora. As justificativas para tais ações mencionavam a conformidade com a decisão das outras crianças, como, por exemplo: “Porque eles não deixam”, “Porque eles não quiseram brincar comigo”, “Porque eles não queriam brincar”, “Porque eu não sei correr muito, eu tenho que ficar quieto”.

Apenas dois alunos responderam que insistiriam em ser aceitos na brincadeira: “Eu ia insistir de novo: deixa eu brincar. Pra eles deixarem eu brincar”, “Eu falava assim: por favor, deixa eu brincar”. Essas respostas foram categorizadas como estilo assertivo-submisso (15,39%). Esse tipo de atitude demonstra uma tentativa de expor seu desejo de brincar junto, uma propensão ao diálogo, o que seria uma ação assertiva se, ao conversarem e exporem seus argumentos, os envolvidos chegassem a uma solução justa ou aceitável por ambos.

No ambiente B (cooperativo), as respostas para a situação 1 mostraram que 95,45% (vinte e um) dos alunos tomariam uma atitude submissa. Assim como no ambiente A, as respostas predominantes relacionavam-se a sair de perto e procurar outras crianças para brincar. Porém, recorrer a algum adulto para interferir e resolver o problema apareceu em maior número de respostas do que no ambiente A. As justificativas dos alunos para tais comportamentos revelaram a conformidade com a decisão das outras crianças e a necessidade da intervenção de um adulto, como, por exemplo: “Eu brincava com outra pessoa. Porque essa outra era mais legal”, “Porque, se não deixam, eu brinco com outra”, “Eu ia falar para a professora. Porque ele falou que eu não corria bem”, “Eu falava para algum funcionário. Porque não deixaram eu brincar”.

Apenas um aluno disse que agiria de forma agressiva, em face desse conflito: “Eu ia brincar. Se ele falasse que não, eu batia”.

As respostas da situação 3, no ambiente A, apontam que, diante de um conflito com a professora (figura de autoridade), em sala de aula, doze dos treze alunos agiriam de modo submisso, ou seja, 92,31% dos alunos. Apenas um aluno afirma que “ia brigar” com a professora, o que, dependendo da forma, indicaria um comportamento agressivo para resolver o problema. As ações enquadradas como submissas foram predominantemente não fazer nada e ficar quieto, como, por exemplo: “Eu não ia mais fazer bagunça”, “Eu pedia pra ela perdão”, “Eu ia ficar quieta”, “Não faria nada”, “Eu nem ia mais falar com ela”. As justificativas oscilaram entre o medo de uma punição, caso reagissem, o desejo de ganhar o adesivo, pois, se ficassem quietos e/ou pedissem desculpas, talvez a professora desse o adesivo, e a

subordinação às ordens ou decisões advindas da autoridade seria premiada, o que ilustra o comportamento dos alunos em sala de aula: submisso. Usam o medo da punição para mudar momentaneamente de comportamento, e em nada questionam a professora.

No ambiente B, vinte e um alunos (95,45%) demonstraram um comportamento submisso para a situação 3, enquanto apenas um aluno apontou um comportamento agressivo. Este último descreveu que “Batia na professora, porque ela não deu o adesivo”. Os alunos que tiveram suas ações categorizadas como estilo de resolução de conflito submisso o foram, em sua maioria, por responder que, diante do conflito, não fariam nada, ficariam quietos ou falariam para a mãe ou para a diretora; alguns até confessaram que ficariam tristes ou bravos com a professora. Os alunos que justificaram tais comportamentos o fizeram demonstrando medo de uma sanção, caso reclamassem, ou elucidando um sentimento de injustiça, como podemos perceber nas seguintes respostas: “Eu ficava triste, magoada e chorava. Porque ela não deu”, “Eu falava com a diretora. Porque eu acertei tudo e ela não me deu a figurinha”. No entanto, mesmo se sentindo prejudicadas, não esboçaram nenhuma ação no sentido de defender seus direitos e argumentar sobre seus pontos de vista. Algumas crianças não justificaram suas respostas. Duas pediriam desculpas pelo mau comportamento para, assim, ganhar o adesivo.

As respostas dos alunos do ambiente A para a situação 4, a qual expressa um conflito entre alunos em sala de aula, sugerem que seis alunos (46,15%) agiriam de modo submisso, pois estes responderam que chamariam a professora, ao serem insultados. As três respostas categorizadas como estilo submisso-agressivo (23,08%) o foram porque os alunos responderam que xingariam de volta e recorreriam à professora. Para a categoria de resolução de conflitos agressiva, obtivemos quatro respostas (30,77%), as quais se resumiam em bater e xingar de burro. Os alunos parecem compreender que ser chamado de burro é uma agressão e, portanto, não pode ser feita. Contudo, aqueles que responderiam de modo agressivo demonstraram compreender o erro apenas em uma perspectiva: a sua. Afinal, não hesitariam em bater ou xingar de volta, caracterizando-se, assim, como heterônomos.

No ambiente B, diante da situação 4, dezenove alunos (86,36%) apresentaram respostas submissas. Apenas um aluno indicou uma resolução agressiva para o dilema. Em acréscimo, dois alunos (9,09%) tiveram respostas assertivas, como podemos observar em suas respostas: “Eu faria é que falasse para ele que eu não sou burro, e que eu só estou com dificuldade”, “Eu iria falar que não sou burro”. Percebemos, nesses dois alunos, uma

tendência à argumentação, ao diálogo, à defesa do seu direito, sem, contudo, usar de qualquer forma coerciva. As respostas categorizadas como estilo de resolução de conflitos submisso foram relativas, em quase sua totalidade, a chamar a professora para solucionar o conflito, justificando, em alguns casos, que isso de chamar os outros de burro não é correto.

Os dados encontrados para cada situação de conflito hipotético, nos dois ambientes, podem ser visualizados na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Quantidade e porcentagem de respostas para cada situação por tendência de resolução de conflitos e por ambiente (A e B)

Categorias	Situação 1		Situação 3		Situação 4							
	A	B	A	B	A	B						
Agressivo	0	0%	1	4,55%	1	7,69%	1	4,55%	4	30,77%	1	4,55%
Submisso	11	84,61%	21	95,45%	12	92,31%	21	95,45%	6	46,15%	19	86,36%
Assertivo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	9,09%
Assertivo-submisso	2	15,39%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Submisso-agressivo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	3	23,08%	0	0%
Assertivo-agressivo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	13	100%	22	100%	13	100%	22	100%	13	100%	22	100%

Fonte: Frick (2011)

Legenda: A= ambiente A - coercitivo; B= ambiente B - cooperativo

Somente a situação 4, conflito entre alunos em sala de aula no qual um seria desrespeitado, apresentou diferenças significativas entre os ambientes A e B. Supomos que, no ambiente B, apesar do alto índice de submissão encontrado, os alunos usem dessa forma de resolução de conflitos, para não recorrer a formas agressivas, visto que, em suas justificativas, alguns alunos declararam que chamariam a professora, pois não é correto chamar os outros de burro. Em função de sua heteronomia, ainda não conseguem resolver seus conflitos, predominantemente, de maneira cooperativa, em nível da consciência, recorrendo assim a argumentos heterônomos. Já no ambiente A, os alunos demonstraram maior propensão às ações agressivas.

Segundo Piaget (1932/1994) a cooperação começa na ação, para depois passar ao nível da consciência. As ações implicadas nas falas são mais primitivas do que as encontradas nas próprias ações, quando captadas nas observações. Para esse autor, isso fica claro em seus estudos sobre a prática e a consciência das regras. Nas nossas observações, como veremos

adiante, percebemos que os alunos do ambiente B agiam mais de modo cooperativo do que submisso ou agressivo. Falar de uma ação representa sua consciência, enquanto realizá-la está apenas no nível da ação.

É importante, igualmente, destacar as “não diferenças” entre as respostas dos alunos nos ambientes A e B nas situações 1 e 3. Pensamos que essa tendência predominante para o estilo submisso surpreendida nos dois ambientes, seja justificada em função dos contextos das situações. Na situação 1, os alunos deparavam-se com um conflito no recreio, envolvendo uma brincadeira. É característica das crianças a mudança de brincadeira, caso esta não esteja agradando, ou se encontram alguma dificuldade em desenvolvê-la. E, ainda, nesse conflito, eles tinham outras saídas, como buscar outro colega para brincar ou inventar outra brincadeira. Acreditamos que, por esses motivos, eles tenham indicado tantas respostas submissas para esse conflito, como sair de perto, buscar outro para brincar etc.

Já na situação 3, o ambiente e a situação são outros. Os alunos foram deparados com a figura da autoridade da professora ressaltando uma regra disciplinar. Por mais cooperativos que sejam em suas ações, ainda são heterônomos, o que talvez explique a submissão dos alunos, tanto no ambiente A quanto no ambiente B, às ordens advindas da professora.

Focalizamos os resultados das tendências de resolução de conflitos hipotéticos predominantes nos ambientes A e B na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Frequência das tendências de resolução de conflitos hipotéticos (ambientes A e B)

Categorias	Tendência geral nas três situações hipotéticas de conflitos	
	% A	% B
Agressivo	12,82%	4,55%
Submisso	74,36%	92,42%
Assertivo	0%	3,03%
Assertivo-submisso	5,13%	0%
Submisso-agressivo	7,69%	0%
Assertivo-agressivo	0%	0%
Quantidade de respostas	100%	100%

Fonte: Frick (2011)

Legenda: A= ambiente A - coercitivo; B= ambiente B - cooperativo

De modo geral, os resultados relativos às respostas dos participantes deste estudo, nas três situações de conflitos hipotéticos, evidenciaram que, no ambiente A, 74,35% das

respostas foram categorizadas como estilo submisso, seguidas por 12,82% de respostas enquadradas no estilo agressivo. As respostas categorizadas como mistas representaram 5,12% estilo assertivo-submisso e 7,69% estilo submisso-agressivo. Não houve participantes que tendessem predominantemente para as categorias assertivo e assertivo-agressivo.

Já no ambiente B, as respostas elucidaram que 92,42% das respostas foram referentes ao estilo de resolução de conflitos submisso. Apenas 4,55% das respostas foram categorizadas como agressivas, seguidas de 3,03% de respostas assertivas. Não houve sujeitos que tendessem predominantemente para as categorias assertivo-submisso, submisso-agressivo e assertivo-agressivo.

Estas são as tendências predominantes de respostas às situações hipotéticas de conflitos, exibidas pelos dois ambientes investigados. Vejamos, pois, que relações podemos pensar entre as tendências mostradas pelos questionários e pelas observações.

Durante as observações no **ambiente A** (coercitivo), presenciamos inúmeros conflitos. Quando ocorriam conflitos entre os alunos em sala de aula, a professora, na maioria das vezes, intervinha, seja porque estes recorriam a ela, seja porque, ao perceber a situação, ela considerava correto tentar solucionar pelos envolvidos, geralmente com lições de moral e sanções expiatórias, expondo-os e, algumas vezes, externando o que eles possivelmente estavam sentindo e exigindo que pedissem desculpas, como podemos observar nos relatos a seguir:

Na sala de leitura, Carlos põe o pé e Gustavo quase cai. A professora vê e grita com Carlos:

(P) - E se ele tivesse se machucado?

A professora vai até ele e o obriga a pedir desculpas:

(P) - Foi sem querer, não foi? Carlos, pede desculpas pra ele.

Carlos começa a chorar.

(P) - Depois, você vai pedir desculpas pra ele.

Gustavo sai da sala de leitura.

(P) - Gustavo, onde você vai? Volta aqui.

(Th) - Ah, eu ia pra sala.

Carlos está bravo e fica falando algo baixo, ameaçando Gustavo e apontando para ele. A professora chama todos para irem de volta para a sala de aula, salientando que poderiam levar alguns livrinhos para lerem em casa.

A professora pede para Carlos dar a mão para ela, mas ele não dá. Antes de entrarem na sala, ela chama Carlos e Gustavo para obrigar Carlos a pedir desculpas.

Carlos, com a cabeça baixa e bravo, resmunga:

(Carlos) - Desculpa.

(P) - Fala, Carlos, diz que foi sem querer. Não foi sem querer? Fala!

Gustavo fica olhando.

Carlos então repete o que a professora pede e eles entram para sala.

[...]

Na sala de aula, Francisco fala que Luis namora a Maria.

Luis e Francisco se batem forte com os ombros, se enfrentando.

A professora chama a atenção e estes voltam para suas carteiras.

[...]

Caio conversa com Lucas.

(P) – Caio, vou fazer um monte de X na sua cartela.

Luis começa a rir, Caio não gosta, faz que vai bater em Luis.

(P) – Caio, pára!

Ma – Ah, tia, ele fica rindo dos outros.

A professora pega a cartela de Caio e faz um X nela.

Ma – Ah, pode fazer. Eu não tava fazendo nada.

Caio se levanta, bravo.

(P) – Senta aí que eu só vou te ajudar quando tu tiver educação.

Caio – Ah, tia, eu não tava fazendo nada (e se senta no lugar, bravo).

[...]

Luis e Caio discutem. Na saída, a professora segura-os por último e, aos gritos, fala a Ma para lembrar-se de que ele tem que ter paciência e não brigar com os outros.

Ressaltamos que, ao intervir nos conflitos e resolvê-los pelos alunos ou até mesmo, ignorando os conflitos ocorridos, a professora não oportunizava momentos de reflexão, de expressão de sentimentos (somente a contenção destes), o diálogo e a troca de ideias, elementos estes tão importantes para a construção de resolução de conflitos de forma assertiva.

A tendência à submissão (recorrer à professora, ou algum adulto) foi encontrada em grande índice nas respostas às situações hipotéticas. Talvez isso seja explicado pela forte intervenção que a professora exerce sobre os alunos, resolvendo os conflitos por eles, mesmo contra a vontade destes, muitas vezes, como notamos pelas observações.

O autoritarismo e as sanções expiatórias eram habitualmente utilizados pelas crianças desse ambiente A, no momento de resolverem seus conflitos, seja em sala de aula, seja nos outros ambientes. Trata-se de tendência também percebida nas respostas às situações hipotéticas de conflitos (12,82% agressiva). Esse estilo de resolução de conflito, de imposição da força (coação), se observava nitidamente nas relações entre os alunos, haja vista a forma como estes resolviam seus conflitos: ameaçando bater ou batendo realmente, como podemos constatar:

Na sala de aula, Carlos chama Caio e faz sinal de bater em Francisco que está sentado na sua frente. Caio concorda e resmungo algo, ameaçando Francisco.

Francisco dá risada, provocando. Caio continua a copiar, mas fica fazendo barulho com a boca fechada, cantarolando. Francisco fala:

Francisco – Para, Caio.

Caio - Cala a boca.

A professora não fala nada para os dois. Eles seguem fazendo a atividade.

Os alunos parecem não só perceber essa coerção, por parte da professora, como a usam nas suas ações. De certo modo, legitimam tais atitudes.

Numa outra observação, notamos que uma aluna (Joana) demonstrava claramente um comportamento submisso, frente aos insultos e humilhações de seus colegas. Os meninos, principalmente, não queriam sentar-se com ela para realizar as atividades, colocavam-lhe apelidos e riam das atitudes dela. A professora, quando percebia, tentando “evitar” conflitos, colocava apenas as outras duas colegas para se sentar com ela ou chamava a atenção dos alunos, pedindo que parassem com tal comportamento.

Outros dois alunos (Gustavo e Catarina) alternavam o comportamento, quando entre pares. Ora se submetiam às opiniões e desejos dos colegas, afastando-se deles, na hora do recreio, ou baixando a cabeça e ficando sozinhos, em sala de aula, e até chamando a professora para esta intervir, ora enfrentavam, ameaçando bater ou respondendo de volta aos insultos.

É flagrante que a ação da professora de resolver os conflitos pelos alunos influencia no modo como estes resolvem seus problemas. Supomos que, por serem tolhidos constantemente, usufruírem de pouquíssimos momentos de trocas de ideias entre pares, de diálogo, expressão de sentimentos, de terem seus conflitos resolvidos por outros, esses alunos apresentem esse comportamento submisso e, em alguns momentos, agressivo.

No **ambiente B**, as observações revelaram a iniciativa por parte dos alunos para resolver conflitos interpessoais, usando mais do diálogo do que de formas coercitivas, como podemos observar nos relatos a seguir:

Valentina – Agora não é aula de inglês Alessandra, a professora já falou: Oh, Alessandra, não é inglês!

Alessandra – Fofoqueira, fofoqueira, fofoqueira.

Valentina para e voltam a fazer a atividade.

[...]

Betina pega emprestada uma cola do armário para o Paulo, só que esta estava vazia, então, ela empresta a sua para ele. Quando foi guardar no armário, ele trocou, pôs a dela no armário.

Analígia percebe a troca, vai até o armário e destroca.

[...]

Após terminarem uma atividade, Alessandra começa a conversar com Analígia.

Betina – Você já terminou? (para Alessandra)

Alessandra – Já! (com cara feia para a colega)

Betina – Ai! Eu só tava perguntando, tá?!

[...]

Ana Laura lê gibi com Valentina.

Valentina – Agora eu leio.

Ana Laura – Não, fia, é aqui!

Valentina – Você leu, agora eu leio.

Ana Laura – Eu tenho que ver, coloca aqui.

Valentina coloca o gibi na mesa, de modo que Ana Laura a também veja e assim continuam lendo.

Essa predominância se aproxima mais do estilo assertivo de resolução de conflitos. Usam argumentos verbais para chegar a acordos sem precisar recorrer, frequentemente, à

professora. Entretanto, como abordamos anteriormente, nos questionários, os alunos desse ambiente B apresentaram maior predominância do estilo submisso (92,42%) sobre o assertivo (3,03%), nas respostas às situações hipotéticas. Supomos que tais alunos, por mais cooperativos que sejam nas ações, em nível de consciência são ainda heterônomos e, portanto, recorrem à ajuda da autoridade; e, que responderam ao questionário idealizando respostas para uma autoridade.

Contudo, precisamos destacar as diferenças encontradas para o estilo agressivo. No ambiente B, apenas 4,55% do total de respostas foram agressivas, contra 12,82% do ambiente A, informação confirmada pelas observações. Como descrevemos, os alunos do ambiente B quase não tiveram ações agressivas para resolver seus conflitos, durante o período observado. Já no ambiente A, esse tipo de resolução, conforme descrito, era frequente entre pares.

Como veremos no item a seguir, a professora do ambiente B procurava intervir como mediadora, quando ocorriam conflitos entre os alunos, incentivando o diálogo.

Passemos agora a tratar das respostas dos alunos quanto às formas que seus professores adotariam, para resolver os problemas.

4.2.2 Como os alunos acreditam que seus professores resolveriam as situações hipotéticas de conflitos e como deveriam resolver

Após serem indagados sobre o que fariam e por quê, em cada situação hipotética de conflito, os alunos foram instigados a pensar em qual atitude sua professora tomaria, se visse ou soubesse do fato, bem como em que atitude a professora deveria tomar, ou seja, o que seria correto fazer, caso ela visse ou soubesse do conflito em questão.

Não classificamos as respostas dentro das categorias referentes aos estilos de resolução de conflitos, como fizemos com os alunos. Optamos por focalizar as ações que os alunos mais salientaram, nas respostas às perguntas já citadas: O que você acha que sua professora faria, se visse ou soubesse desse fato? O que você acha que sua professora deveria fazer, se visse ou soubesse desse fato?

As respostas foram categorizadas, portanto, em ações relativas às soluções aventadas, “aos olhos dos alunos”, conforme Quadro 3.

Consideramos importante destacar a percepção dos alunos sobre as atitudes das professoras, pois eles demonstraram não só perceber a ação das mesmas, como legitimaram

tais ações, em alguns momentos. Ao legitimar, eles podem, também, se sentir no direito de fazer o mesmo.

Quadro 3 - Categorias encontradas para as respostas das questões: O que você acha que sua professora faria, se visse ou soubesse desse fato? O que você acha que sua professora deveria fazer, se visse ou soubesse desse fato?

Categorias	Caracterização
punir	As respostas relativas às ações como aplicar castigos, punições, lições de moral, agressão verbal.
dialogar	As respostas que sugeriam ações como falar e conversar.
dar o adesivo (história 3)	Ação referente a entregar o adesivo para o aluno, na situação 3.
separar	Respostas como “retirar de perto”.
não fazer nada	Quando a professora não tomaria nenhuma atitude ou só ficaria chateada, magoada.

Fonte: Frick (2011)

Para a situação 1, no ambiente A (coercitivo), a maioria dos alunos respondeu que sua professora, ao presenciar o conflito acontecido no recreio ou ficar sabendo do que houve, iria intervir, tentando solucionar o problema pelos envolvidos, usando punições (53,85%): “Ela ia achar ruim e dar papeleta”, “Ela não ia falar nada. Mas se ela visse, ela ia falar um montão de coisas pra nós, pra ficar de bem e nem brigando”, “Acho que ela ia mandar para a diretoria”. Apenas 30,77% dos alunos entendem que a professora iria dialogar, tentando resolver o problema por eles: “Ela ia falar pra deixar”, “Eu acho que ela ia brigar: deixa ele brincar, ele é seu amiguinho também, ué, como você não deixa ele brincar?” Sobre como a professora deveria agir, grande parte (46,15%) respondeu que a mesma deveria intervir conversando, outros 38,46% achavam que esta deveria aplicar alguma sanção expiatória, enquanto apenas 15,39% dos alunos responderam que ela deveria separar. Assim, a ação de “punir” foi a resposta mais usada pelos alunos do ambiente A.

Essa tendência de resposta dos alunos, no ambiente A, corresponde às observações que fizemos. Notamos que os conflitos ocorridos na hora do recreio eram comumente ignorados pela professora, a qual parecia expressar um “não querer saber”. Porém, quando intervinha, usava de coerção, fator que talvez explique o grande índice de punições apontado pelos alunos.

No ambiente B (cooperativo), por outro lado, apesar de os alunos indicarem, também em sua maioria, que, se a professora visse o conflito, ela interviria no sentido de resolver o

mesmo pelos alunos, verificamos um tipo de intervenção diferente do citado no ambiente A (uso da coerção). A ação de “dialogar” apareceu em 45,45% das respostas dos sujeitos do ambiente B, como podemos perceber, nas seguintes falas: “Eu acho que ela falava com quem inventou a brincadeira”, “Falava para eles deixarem eu brincar”, “Ela iria conversar com as crianças”, “Eu acho que ela falaria: por que vocês não deixam ela brincar?” “Eu acho que a minha professora ia perguntar para eles: por que vocês não deixaram ele brincar?”.

Quando questionados sobre como a professora **deveria** agir, nessa situação, os alunos do ambiente B exibem dois tipos de tendências, nas respostas: um grupo (45,45% dos alunos) diz que a professora deveria intervir, falando com as outras crianças para que os deixem brincar; o restante dos alunos (54,54%) afirma que a professora deveria fazer uso de algum tipo de sanção, como mandar para conversar com a diretora, chamar os pais ou o conselho tutelar, ou deixar de castigo.

Vejamos, na Tabela 3, os dados encontrados nessa situação hipotética de conflito em ambos os ambientes:

Tabela 3 – Respostas da situação 1 – ambientes A e B

Categorias	O que a professora faria				O que a professora deveria fazer			
	A		B		A		B	
Punir	7	53,85%	7	31,83%	5	38,46%	12	54,54%
Dialogar	4	30,77%	12	54,54%	6	46,15%	10	45,45%
Não fazer nada	1	7,69%	0	0%	0	0	0	0%
Separar	0	0%	3	13,63%	2	15,39%	0	0%
Não soube responder	1	7,69%	0	0%	0	0	0	0%
Total de respostas	13	100%	22	100%	13	100%	22	100%

Fonte: Frick (2011)

Legenda: A= ambiente A - coercitivo; B= ambiente B – cooperativo

Nessa situação 1, a ação predominante que os alunos indicam que a professora tomaria, no ambiente A, é a punição, atitude que se aproxima mais do estilo de resolução de conflito agressivo, do que assertivo ou submisso. Já no ambiente B, a ação predominante apontada para a professora foi o diálogo, que se aproxima mais do estilo de resolução de conflitos assertivo, do que agressivo ou submisso.

Passando para a situação 3, na qual os alunos deveriam descrever o que a professora faria, caso eles reclamassem que deveriam ganhar o adesivo prometido, já que acertaram todas as atividades, e este era o combinado independentemente de não terem se comportado, no dia anterior. As respostas dos alunos do ambiente A mostram que, na percepção da maioria destes, a professora agiria de forma coercitiva. Das treze respostas, 76,92% referiram-se ao uso de alguma forma de sanção expiatória, como colocar o X na cartela, deixar sem recreio, dar papeleta ou levar para a diretora. 15,39% dos alunos responderam que a professora daria o adesivo, caso eles reclamassem. Porém, nenhuma forma de diálogo foi mencionada.

Nessa situação hipotética, por outro lado, quando questionados sobre como a professora **deveria** agir, 69,23% aludiam a “dar o adesivo”, seja em função de um desejo, pela justificativa de que cumpriram o combinado e o correto seria a professora dar, seja porque ela é “boazinha”. O uso da coerção (punir) aparece em 23,08% das respostas. Novamente, o diálogo não aparece. Percebemos, com estes dados, que os alunos, de certa forma, identificam a ação da professora como injusta, pois revelam certo sentimento de injustiça em suas respostas.

A partir das observações no ambiente A, identificamos que os conflitos entre a professora e os alunos eram resolvidos pela professora, com ameaças e sanções expiatórias. Aos alunos não era possibilitada a expressão do seu ponto de vista, sentimentos ou ideias. Essas ações sugerem um estilo de resolução de conflito agressivo.

No ambiente B, perante o conflito com a professora (situação 3), dos vinte e dois alunos: 45,45% disseram que, caso reclamassem, a professora usaria de alguma sanção expiatória (mandar para a diretora, deixar de castigo, brigar, não dar o adesivo, por exemplo); 31,83% responderam que a professora conversaria com eles; e 18,18% afirmaram que ela daria o adesivo.

Quando perguntados sobre como a professora **deveria** agir, também encontramos respostas interessantes e que denotam atitudes diferentes do ambiente A. Dos vinte e dois alunos, 59,09% recorreriam ao uso de punições; 22,73% evidenciaram que a atitude correta da professora seria dar o adesivo, já que acertaram as questões; finalmente, 18,18% sugeriram que a professora deveria conversar com eles. A maioria dos alunos, mesmo reconhecendo que a professora não é autoritária, que conversaria com os alunos e daria o adesivo, quando falam como a professora deveria agir, ainda optam pelo “punir”. Essa contradição parece demonstrar que os alunos do ambiente B estão em fase de transição da heteronomia para a

autonomia, e por isso ainda se prendem, fortemente, à autoridade da professora, legitimando ações punitivas e a intervenção desta nos conflitos.

A Tabela 4 mostra os dados encontrados para essa situação de conflito, nos dois ambientes:

Tabela 4 – Respostas da situação 3 – ambientes A e B

Categorias	O que a professora faria				O que a professora deveria fazer			
	A		B		A		B	
Punir	10	76,92%	10	45,45%	3	23,08	13	59,09%
Dialogar	0	0%	7	31,83%	0	0%	4	18,18%
Não fazer nada	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Dar o adesivo	2	15,39%	4	18,18%	9	69,23%	5	22,73%
Não soube responder	1	7,69%	1	4,54%	1	7,69%	0	0%
Total de respostas	13	100%	22	100%	13	100%	22	100%

Fonte: Frick (2011)

Legenda: A= ambiente A - coercitivo; B= ambiente B – cooperativo

As atitudes de punir e dar o adesivo não foram tão diferentes, em ambos os ambientes. Contudo, destacamos a diferença encontrada para a ação de dialogar. Como vimos no item sobre a descrição dos ambientes sociomoraís, no ambiente A, a professora pouco proporcionava momentos de diálogo entre os alunos e, quando estes rompiam alguma regra, ela usava de ameaças ou aplicava alguma sanção expiatória. Já no ambiente B, a professora usava muito mais do diálogo, do que de sanções expiatórias, para resolver os problemas e nos momentos em que os alunos não cumpriam as regras.

São atitudes percebidas e legitimadas pelos alunos, conforme verificamos, através das situações hipotéticas. A atitude elencada de “dar o adesivo” pode estar atrelada a um sentimento de injustiça e ao desejo de ganhar o adesivo como prêmio pela realização da sua tarefa. Relembramos que o uso de prêmios era mais comum no ambiente A do que no B.

Curiosamente, a maioria dos alunos do ambiente A é que indica que a professora deveria dar o adesivo; no ambiente B, os alunos falam que a professora deveria punir. No ambiente B, parece haver divisão entre o sentimento de injustiça e de obediência à autoridade.

O ambiente A, talvez por ser mais agressivo, os alunos parecem ter coragem de enfrentar a professora quando se sentem injustiçados.

Partindo para a situação 4, sobre um conflito entre pares em sala de aula (o aluno sendo xingado pelo colega de burro), encontramos respostas significativas. 100% dos alunos do ambiente A indicam que, a professora, ao perceber que um aluno estava sendo xingado de burro, em sala de aula, iria intervir. As intervenções, como nos outros casos, envolvem a coerção da professora ou a agressão verbal: “Ela ia falar: burro é você”, “Ela ia dar papeleta, chamava a mãe e deixava eles de castigo”, “Pôr um X na tabelinha dele”, “Brigaria gritando: se xingar outra vez, vou chamar os pais”.

Quando questionados sobre como a professora **deveria** agir, são igualmente unânimes (100%) em garantir que esta deveria aplicar alguma sanção expiatória, como podemos observar em suas falas: “Ah, eles ficam xingando os outros, eu acho que devia levar papeleta”, “Ela deveria deixar de castigo, não deixar ir para o recreio ou para a Educação Física”, “Deveria colocar de castigo ali fora. Ia aprender que não pode”, “Chamar os pais e conversar”.

Já no ambiente B, para a situação 4, 63,64% dos alunos responderam que a professora agiria de forma coercitiva, mandando parar ou aplicando alguma sanção expiatória. No entanto, 36,36% dos alunos atentaram para o uso do diálogo, por parte da professora, como podemos notar, nas seguintes respostas: “Eu acho que ela faria é falar para ele que eu não sou burro e que eu só estou com dificuldade”, “Eu acho que ela iria conversar com o aluno”, “Ela conversaria com a criança para que parasse”.

Do mesmo modo, quando perguntados sobre como a professora **deveria** agir nessa situação, 68,18% dos alunos do ambiente B apontaram medidas punitivas: “Ela chamava a diretora”, “Ela devia brigar com ele”, “Brigar com a pessoa”, “Falaria com os pais”. E, diferentemente do ambiente A, 31,82% entenderam que a professora deveria dialogar com os envolvidos, como aparece em algumas falas: “Falar para eles que não era para me chamar de burro”, “Eu acho que ela deveria conversar com o aluno. Porque não seria legal chamar ele de burro”, “Que não deve colocar apelidos, isso não se faz com as outras pessoas”, “Ela ia falar para parar”.

A Tabela 5 ilustra o referido sobre a situação 4, em ambos os ambientes investigados:

Tabela 5 - Respostas da situação 4 - ambientes A e B

Categorias	O que a professora faria				O que a professora deveria fazer			
	A		B		A		B	
Punir	13	100%	14	63,64%	13	100%	15	68,18%
Dialogar	0	0%	8	36,36%	0	0%	7	31,82%
Não fazer nada	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Não soube responder	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total de respostas	13	100%	22	100%	13	100%	22	100%

Fonte: Frick (2011)

Legenda: A= ambiente A - coercitivo; B= ambiente B – cooperativo

Para essa situação hipotética de conflito, os alunos do ambiente A indicaram, mais fortemente que os alunos do ambiente B, ações punitivas para a professora, tanto nas atitudes que ela tomaria se visse, quanto nas que deveria tomar, embora essa tendência ocorra nos dois ambientes. Essa ação aproxima-se mais do estilo de resolução de conflito agressivo, pois envolve a coerção, a imposição da sua vontade sobre o outro, as humilhações, as partes não são ouvidas, e o direito de outrem não é respeitado. De fato, os alunos não só percebem a coerção na ação da professora, como a legitimam como atitude correta a ser tomada, frente a conflitos entre pares.

No ambiente B, os alunos mostraram, além das medidas punitivas, outras formas de agir de resolução de conflitos mais cooperativas, como o diálogo. Talvez porque a cooperação esteja mais no nível da ação do que da consciência. A ação “dialogar” indica assertividade como resolução de conflitos, do que de outras formas, uma vez que envolve elementos como a escuta e a troca de pontos de vista, na busca por uma solução justa ou aceitável para ambos.

Essa tendência de resposta, mais cooperativa, pode estar relacionada às atitudes da professora que vimos, nas observações. No ambiente B, a professora não empregava sanções expiatórias, ameaças, recompensas e, tampouco, incentivava a delação. Poucas vezes os alunos recorreram à professora para solucionar seus problemas, como evidenciam os fatos descritos a seguir:

Enquanto resolvem algumas situações-problema, Valentina mostra a ponta do seu lápis para Alessandra. Ela toma o lápis da mão da colega.

Valentina – Oh, professora! A Alessandra não quer me dar meu lápis (tentando pegar de volta).

Alessandra solta, Valentina ri e vira para a frente. Seguem resolvendo os problemas.

[...]

No recreio, estão brincando de pega-pega na quadra.

Joana ajuda Roberto, empurrando sua cadeira na brincadeira. Um menino de outra sala, Vinícius, empurra a cadeira de Roberto e esta quase vira. Roberto se assusta e ameaça chorar. As crianças ficam alvoroçadas, bate o sinal, voltam para a sala, contando para a professora. Roberto não queria que falassem nada. A professora pergunta o que houve. Ana Laura fala:

Ana Laura- Ele já ia apanhar, agora, vai apanhar mais ainda.

(P) – E quem vai bater nele?

Ana Laura – A mãe dele.

Maurícia fala algo, a professora interrompe:

(P) – Mas agora esse é um problema do Vinícius, meu e do Roberto.

A professora pede que se acalmem e que retomem as atividades. Roberto vai ao banheiro com o inspetor. Passados alguns minutos, a professora fala:

(P) – Será que se eu for lá conversar com o Vinícius, quando eu voltar, a sala vai estar na maior bagunça? Será?

A classe responde que não.

(P) – Eu já volto.

Quando volta, segue com as atividades e Roberto volta do banheiro. Quase no fim da aula, quando senta com Roberto para auxiliá-lo na cópia das atividades da lousa, a professora pergunta a ele:

(P) – O Vinícius veio falar com você?

Roberto – Veio.

(P) – E o que ele queria?

Roberto conta, mas a pesquisadora não consegue ouvir.

[...]

Diego fica mexendo com o Paulo.

Diego – Professora, ele escreveu “apagar”, não é?

(P) – Você acha que ele tá errado? Conversa com ele.

Diego vai até Paulo e ele explica o que fez.

Por tais relatos, percebemos que, quando ocorriam conflitos entre alunos, a professora tentava auxiliar como medidora, incentivando que conversassem, expondo seus pontos de vista, para chegarem a algum acordo e, assim, resolver o problema em questão, sem expor os envolvidos, como no caso de Roberto com Vinícius.

Além disso, esses relatos confirmam o que obtivemos, nas respostas às situações. Os alunos reconhecem que a professora intervém, conversando, de sorte que alguns legitimam tal ação, aludindo ao diálogo como atitude correta da professora, nos conflitos entre pares.

Em alguns momentos, presenciamos a professora explicando que fazer fofoca não era correto e que, portanto, não gostava. Isso não significa que a professora não desse importância aos conflitos acontecidos. Nesse sentido, percebemos certa diferenciação entre regras morais e as convencionais, isto é, elas não são tratadas com o mesmo valor. No caso de Vinícius, que fez uma brincadeira com Roberto e quase o derrubou da cadeira, assustando-o, a professora interveio, como descrito. No relato a seguir, Carolina conta para a professora que Diego sai para ir ao banheiro, mas fica brincando na chuva, porém, a professora, neste caso, não fala nada.

Carolina volta do banheiro para a sala de aula e fala:

Carolina - Professora, o Diego tava ali na chuva.

(P) – Hum! (e continua sem dar atenção)

Acreditamos que a professora agiu desse modo por não querer incentivar a delação e por não considerar tão grave o aluno ter brincado na chuva, enquanto saía para ir ao banheiro.

De modo geral, no ambiente A, caracterizado como coercitivo, as observações e o questionário sobre situações hipotéticas de conflitos indicam que a professora deste ambiente resolve conflitos de modo predominante coercitivo, usando de sanções expiatórias, interferindo e resolvendo conflitos pelos alunos, ações estas, que se aproximam do estilo agressivo de resolução de conflitos.

No ambiente B, as observações mostraram que a professora usa mais o diálogo para resolver conflitos e proporciona momentos de autonomia, insistindo que os alunos exponham seus pensamentos e dialoguem, para chegar a acordos, ações que se aproximam mais do estilo de resolução assertivo.

Quanto às tendências predominantes de resolução de conflitos dos alunos, os dados indicam que, no ambiente A, os alunos resolvem conflitos mais de modo submisso e agressivo. No ambiente B, a tendência predominante encontrada nos questionários foi a submissão. No entanto, apresentaram, também, formas assertivas. Nas observações, os alunos do ambiente B resolviam conflitos usando mais o diálogo para chegar a acordos, o que se aproxima mais da tendência assertiva de resolução de conflitos.

Feita a descrição e discussão sobre as tendências predominantes de resolução de conflitos, apresentadas pelos sujeitos investigados, o modo como as professoras agiam perante situações de conflitos e a percepção dos alunos sobre essas formas, passamos a descrever e analisar os dados obtidos nos dois ambientes (coercitivo e cooperativo) sobre o bullying.

4.3 A percepção do bullying pelo questionário e observações

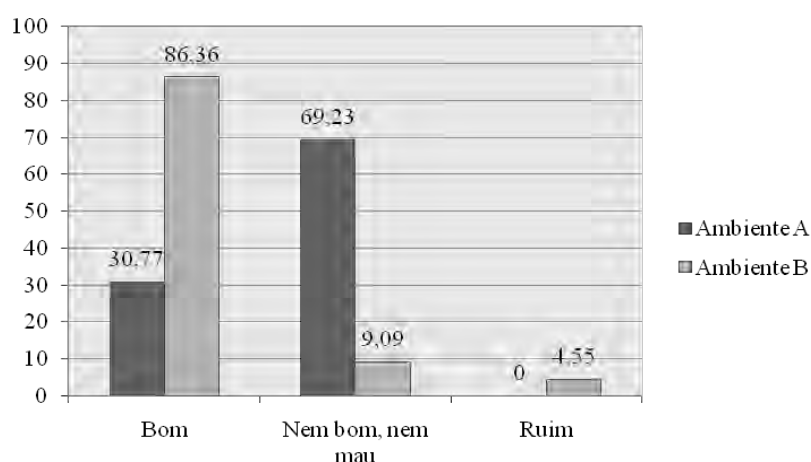
Com a aplicação do questionário, obtivemos alguns dados¹¹ relevantes sobre percepção dos alunos quanto ao fenômeno bullying.

¹¹ Os números que apresentamos são referentes às respostas de treze alunos do ambiente A e dos vinte e dois alunos do ambiente B, obtidas pelo questionário sobre bullying (vide Anexo A). Os dados são apresentados em porcentagens e, em algumas questões, concomitantes com as quantidades de respostas encontradas nos dois ambientes.

Iniciamos questionando sobre a relação dos alunos com seus pares e com os professores.

A partir da Figura 2, podemos constatar que, no ambiente A, o relacionamento entre colegas não é tão bom assim: 69,23% dos alunos dizem ser “nem bom, nem mau”. Já no ambiente B, apenas 9,09% dos alunos diz ter um relacionamento “nem bom, nem mau” e 4,55% acredita ser ruim. Os demais, 86,36%, indicam um relacionamento bom com seus colegas.

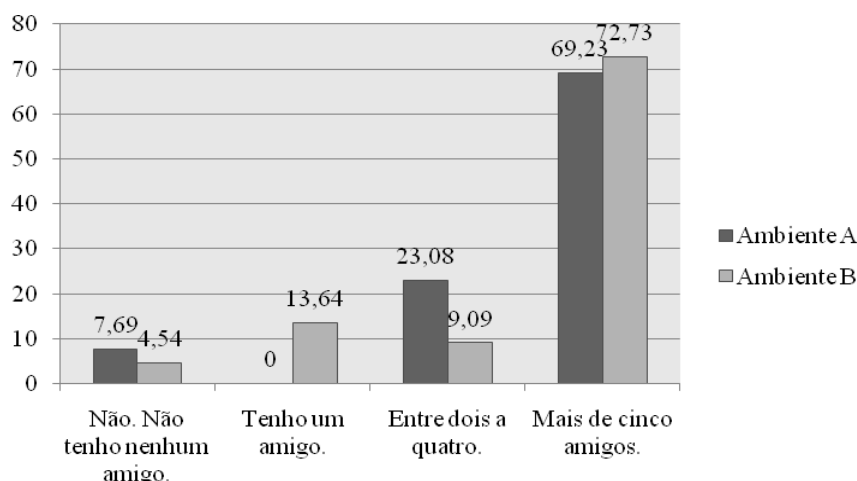
Figura 2 – Relacionamento entre colegas



Fonte: Frick (2011)

Os índices de amizade são favoráveis nos dois ambientes. Contudo, 7,69% dos alunos, no ambiente A, e 4,54% dos alunos, no ambiente B, apontaram não ter nenhum amigo na escola, conforme Figura 3. Como discorrido anteriormente, ter poucos amigos, ou não contar com a simpatia dos colegas, segundo Smith (2002) pode ser fator de risco de vir a se tornar um alvo de bullying. Nesse sentido, ressaltamos, novamente, a importância dos professores incentivarem relações de amizade, ações de solidariedade, ajuda mútua, em sala de aula. Como vimos, nos relatos das observações, essas relações eram mais incentivadas no ambiente B, que apresentou menor índice de alunos com poucas amizades e maior índice de relacionamento bom entre os colegas (cf. Figura 2), ao contrário do ambiente A, no qual a professora coibia a cooperação fomentando o individualismo e os alunos indicaram maior índice de relacionamento mediano entre os colegas e menor índice de amigos.

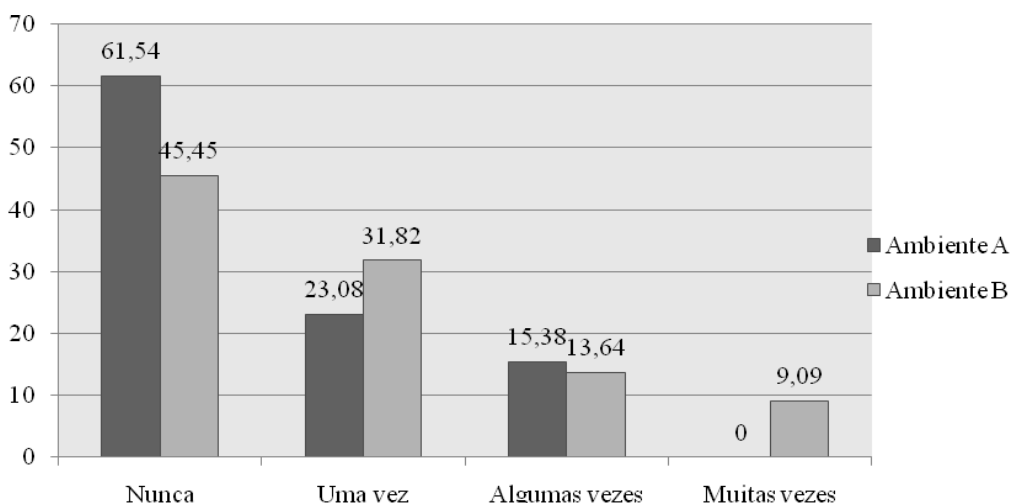
Figura 3 – Quantos bons amigos os alunos têm



Fonte: Frick (2011)

Quando indagados se alguma vez se sentiram sozinhos, durante o recreio (ver Figura 4), alguns sujeitos do ambiente B responderam que sim: 9,09% ficaram muitas vezes e 13,64% algumas vezes. No ambiente A, 15,38% dos alunos afirmaram ter ficados sozinhos algumas vezes, durante os intervalos de aula. Perguntamo-nos se essas crianças que já sentiram sozinhas já foram alvos de bullying.

Figura 4 – Quantas vezes os alunos se sentiram sozinhos no recreio

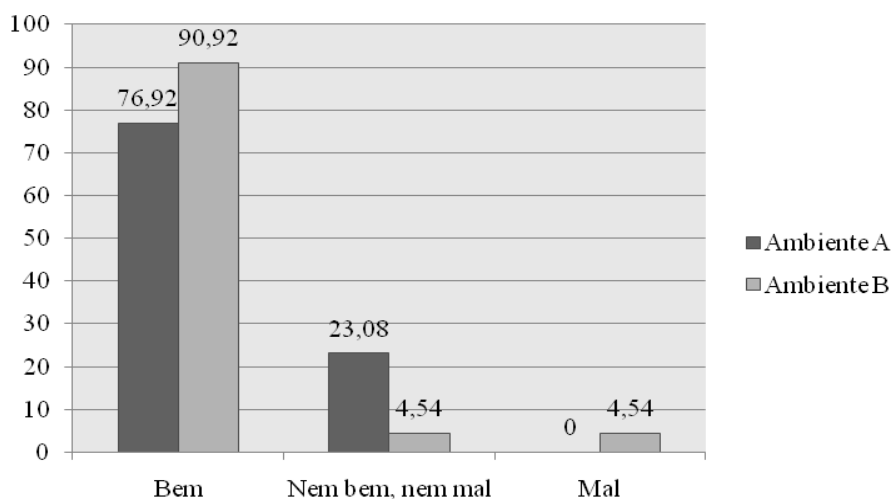


Fonte: Frick (2011)

Sobre como consideram que os professores os tratam, 76,92% dos alunos do ambiente A e 90,92% do ambiente B afirmaram ser tratados bem. Uma porcentagem menor dos alunos, porém significativa, do ambiente A - 23,08% - e 4,54%, do ambiente B, revelaram que

eram tratados mais ou menos (nem bem, nem mal) pelos professores. Somente 4,54% dos alunos do ambiente B afirmaram não serem bem tratados pelos professores, como podemos observar na Figura 5:

Figura 5 – Como os alunos consideram que são tratados pelos professores



Fonte: Frick (2011)

Ao serem perguntados se sabiam o que eram maus-tratos¹², alguns alunos do ambiente A responderam que sim. Suas respostas foram referentes a brigar, xingar, falar palavrão, empurrar, brincadeira sem graça e fazer coisas ruins para os outros.

No ambiente B, os alunos que responderam saber o que seriam maus-tratos fizeram menção a não tratar bem uma pessoa, bater em alguém, falar palavrão e xingar.

Posteriormente, os alunos foram indagados sobre quais formas de maus-tratos ocorriam na sua escola. No ambiente A, apelidos, agressões físicas, difamações e exclusão do grupo foram as formas de maus-tratos mais citadas. No ambiente B, os apelidos obtiveram destaque, seguidos das formas de roubo e rejeição.

Com o auxílio da Tabela 6, podemos perceber que, nos dois ambientes, as formas de maus-tratos citadas são recorrentes. Nessa questão, os alunos puderam marcar mais de uma resposta, por isso, os dados apresentados referem-se ao total de respostas dadas por ambiente.

¹² Usamos a expressão “maus-tratos” como sinônimo de bullying, no questionário, no intuito de facilitar a compreensão por parte das crianças.

Tabela 6 – Formas mais frequentes de maus-tratos na escola

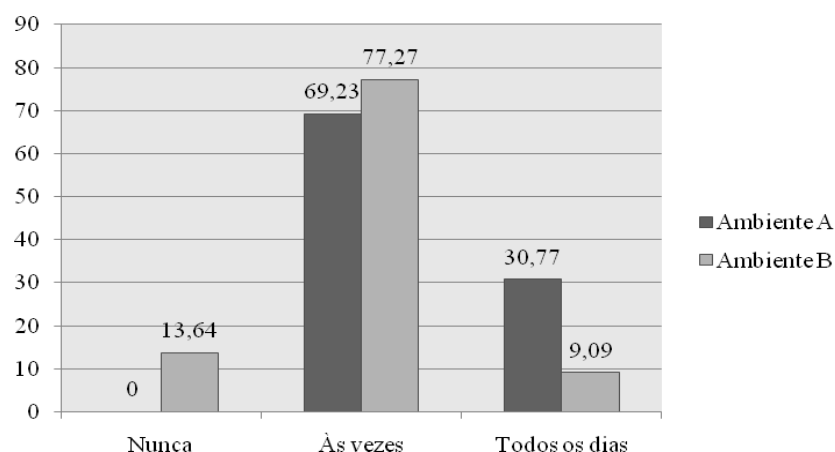
Categorias	Ambiente A		Ambiente B	
	Quantidade de respostas	%	Quantidade de respostas	%
Os alunos colocam apelido	12	16,9%	17	19,11%
Os alunos batem, chutam, empurram alguém	12	16,9%	9	10,11%
Os alunos roubam os pertences de alguém	3	4,23%	15	16,85%
Os alunos rejeitam, tiram um colega do grupo	11	15,49%	15	16,85%
Os alunos fazem brincadeiras com a cor da pele, com o jeito de ser de alguém	10	14,09%	10	11,24%
Os alunos inventam mentiras a respeito de alguém	11	15,49%	13	14,61%
Os alunos passam rasteira ou puxam orelha, beliscam...	12	16,9%	9	10,11%
Outros	0	0%	1	1,12%
Quantidade de respostas	71	100%	89	100%

Fonte: Frick (2011)

Supomos que roubo tenha sido citado, por grande parte dos alunos do ambiente B, pois alguns dias antes da aplicação do questionário, uma aluna havia furtado um objeto de uma colega e o levado para casa, sem que a dona percebesse. Cabe distinguir que o roubo acontece quando se emprega algum tipo de violência física ou psicológica (ameaças, gritos) para apropriar-se de algo que não lhe pertence. Já o furto se dá, também, através da posse de objeto alheio, porém sem uso de formas violentas. Muitas pessoas, pelo senso comum, não fazem tal diferenciação.

Quanto à ocorrência dessas ações – a frequência dos atos é um dos indicadores do bullying – podemos constatar, com auxílio da Figura 6, que no ambiente A, 30,77% dos alunos afirmaram que tais ações de maus-tratos ocorrem todos os dias, enquanto no ambiente B, somente 9,09% dos alunos fizeram tal menção. Os índices para o item “às vezes” é, igualmente, considerável: 69,23% dos alunos, no ambiente A, e 77,27% dos alunos, no ambiente B, indicaram que tais comportamentos ocorrem às vezes, na escola.

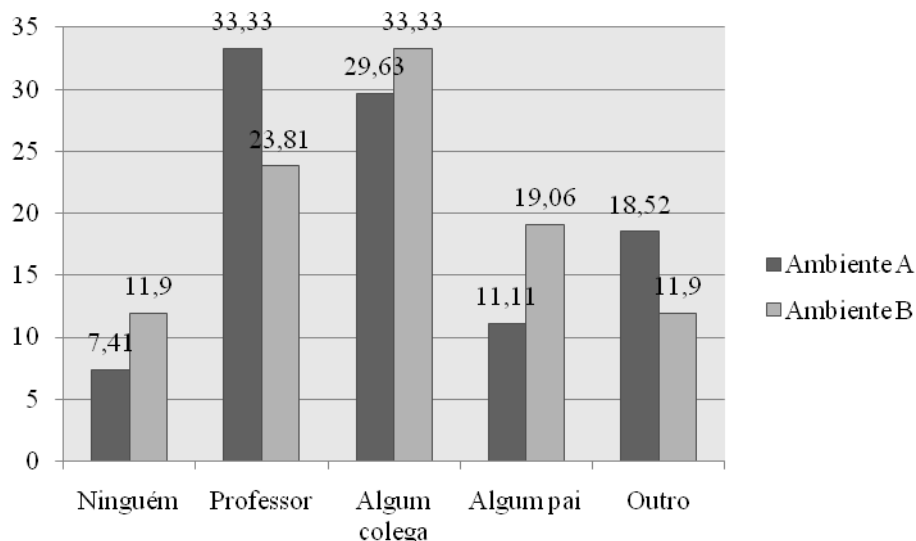
Figura 6 – Quantas vezes acontecem maus-tratos na escola



Fonte: Frick (2011)

Ao serem indagados sobre quem mais interfere perante tais situações de maus-tratos, com intenção de cessar o conflito, os alunos do ambiente A mencionaram em maior porcentagem das respostas os professores (33,33%), os colegas (29,63%) ou outros – inspetores, diretora (18,52%). Já no ambiente B, observamos maior interferência por parte dos colegas (33,33%). A intervenção dos professores é citada por 23,81% das respostas. No ambiente B, os pais também apareceram de forma significativa, em 19,06% das respostas. A Figura 7 ilustra tais dados, lembrando que os alunos poderiam marcar mais de uma resposta.

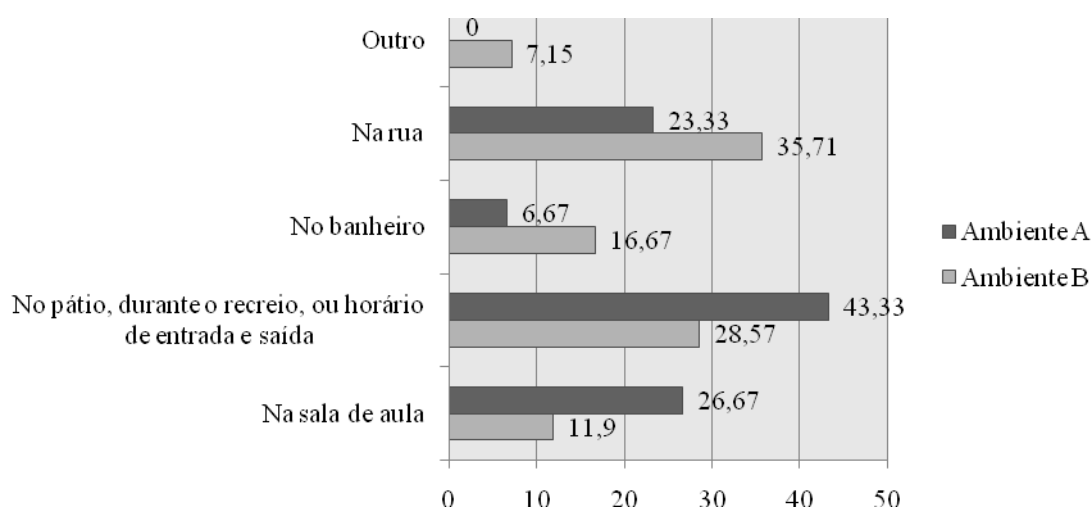
Figura 7 – Quem interfere tentando fazer parar as situações de maus-tratos entre pares



Fonte: Frick (2011)

Com o auxílio da Figura 8, verificamos que os locais de maior ocorrência de maus-tratos apontados pelos alunos do ambiente A foram: o pátio (em horários de recreio, entrada e saída) com 43,33%, a sala de aula, com 26,67%, e a rua, com 23,33% de respostas. Já no ambiente B, a rua apareceu em primeiro lugar, com 35,71% das respostas, seguida do pátio, com 28,57%, banheiro, com 16,67% e apenas 11,9% de respostas referindo-se à sala de aula como lugar de ocorrência de maus-tratos. Os alunos poderiam marcar mais de uma resposta.

Figura 8 – Locais onde mais ocorrem situações de maus-tratos



Fonte: Frick (2011)

Pereira (2002), Olweus (1993), Avilés (2002), Whitney e Smith (1993 apud PEREIRA, 2002), a partir de seus estudos, indicam o pátio, ou espaços e tempos de recreio, como lugar de prevalência das ações agressivas entre pares. Segundo Pereira (2002, p. 307) a escola deve integrar em suas políticas de prevenção à violência “[...] o ponto mais vulnerável das escolas que é o recreio”. Segundo a autora, o recreio escolar configura-se como espaço pouco valorizado pelos professores e pelas autoridades responsáveis pela educação.

A rua, o pátio (em horários de recreio, entrada e saída) e a sala de aula, como vimos, foram apontados pelos participantes de nossa pesquisa, como locais de maior ocorrência de maus-tratos. Avilés (2006, p. 167) retoma estudos de Fernández (1996) e diz que

[...] la poca o escasa supervisión de los recreos, la falta de respuesta de apoyo a la víctima por parte del profesorado y el personal no docente del centro, implicando-se en la respuesta del centro para cuando el bullying sucede, la inexistencia de espacios seguros específicos, preparados, dispuestos y regidos por adultos para que las víctimas del bullying puedan refugiarse ante los ataques de los agresores/as en los

momentos de antes y después de comer, la falta de monitores formados en observación e intervención en situaciones de bullying en el comedor, los transportes escolares y en las actividades extraescolares, etc., se señalan como aspectos decisivos para asegurar espacios seguros y libres de bullying en nuestras escuelas.

A partir dos nossos dados, podemos supor que as relações entre pares, em sala de aula e no recreio, sejam mais “sadias” no ambiente B do que no ambiente A. Mas, igualmente, podemos nos questionar se esses comportamentos são apenas mais tolidos em sala de aula do que nos demais ambientes da escola, em função da intervenção direta dos professores.

Outro elemento característico do bullying é a intencionalidade. O autor de bullying aspira magoar, amedrontar seu alvo, seja física, verbal ou psicologicamente (PEREIRA, 2002). Questionamos nossos sujeitos acerca do que pensam que motivaria tais maus-tratos (poderiam marcar mais de uma resposta). A Tabela 7 revela que, no ambiente A, os alunos indicaram em maior porcentagem a força física (34,38%), o desejo de rir dos outros (31,04%), seguido das provocações (20,69%). Já no ambiente B, o desejo de rir dos outros foi o elemento que recebeu maior marcação pelos alunos (43,18% das respostas), seguido das provocações (27,27%) e da força física (20,46%). Nesta questão, os alunos também podiam marcar mais de uma resposta.

Tabela 7 – O que os alunos consideram que motiva ações de maus-tratos

Categorias	Ambiente A		Ambiente B	
	Quantidade de respostas	%	Quantidade de respostas	%
Porque são provocados	6	20,69%	12	27,27%
Porque são mais fortes	10	34,38%	9	20,46%
Porque gostam de rir dos outros	9	31,04%	19	43,18%
Outras razões	4	13,79%	4	9,09%
Quantidade de respostas	29	100%	44	100%

Fonte: Frick (2011)

A força física pode ser um elemento que caracteriza um desequilíbrio de poder, entre os envolvidos em bullying. Os autores de tais ações, às vezes, apresentam maior força física ou maior habilidade de defender-se e impor sua vontade. O desejo de rir dos outros e usar da força são indicativos da intencionalidade de ferir, física ou psicologicamente o outro, de causar algum sofrimento, e denotam ainda, a falta de sensibilidade moral, de compreender o outro como um sujeito digno de receber ações justas e respeitadas.

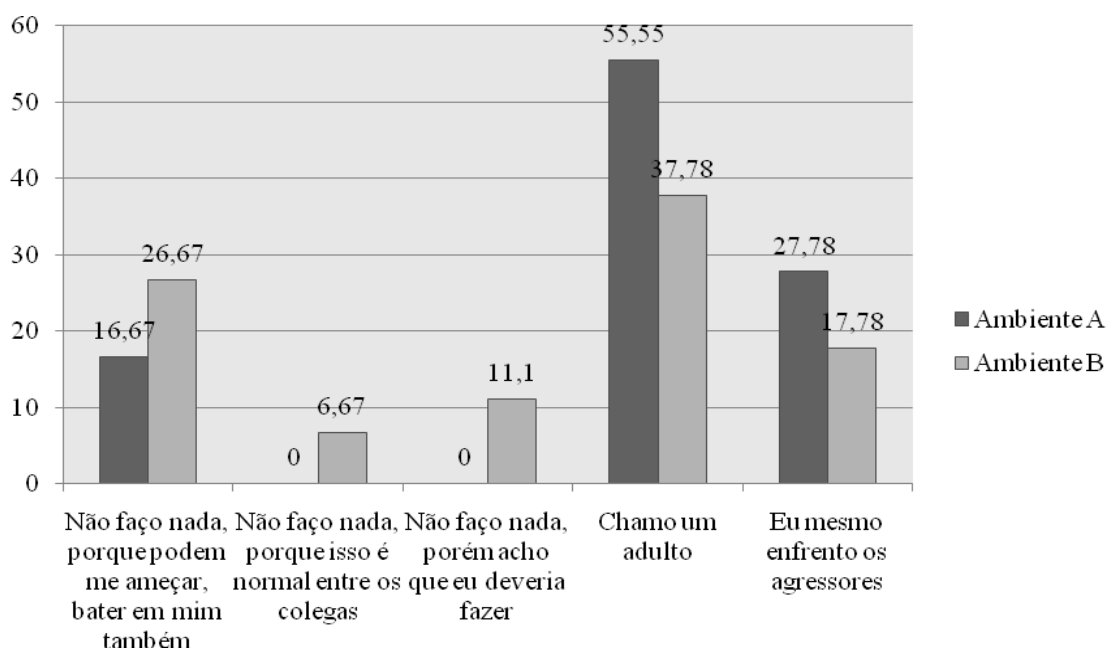
Ao apontarem que percebem tais situações de maus-tratos na escola, esses alunos revelam que de alguma forma presenciam ou ficam sabendo sobre as ocorrências de bullying. Avilés (2006) e Tognetta e Vinha (2010a) tratam desse elemento importante, presente nas ações de bullying: o público. Tal fator evidencia que o bullying não é uma violência velada (pode até ser aos olhos das autoridades que dizem não notá-lo). Para alguns autores de bullying, a presença de espectadores é fundamental, pois cometem tais agressões para serem bem vistos, “respeitados” ou para serem aceitos em determinado grupo. De acordo com Avilés (2006), mesmo sem querer, esse público pode fomentar a prática do bullying, seja por perceber e nada fazer, seja por perceber e incentivar. Segundo o autor, perceber e não tomar nenhuma atitude é uma forma de consentir, mesmo que não verbalizando. Tognetta e Vinha (2010a) sugerem que as ações de intervenção contra o bullying devem incidir, também, sobre o público. Indignar-se com tais atos seria fator de prevenção.

Pesquisa de Faris e Felmlee (2011) sugere que o bullying está ligado ao *status* social. Os autores supõem que a propensão à agressão aumenta junto com o status social dos adolescentes. Quanto mais populares, maior a tendência à agressão. Esse estudo corrobora os apontamentos feitos por Tognetta e Vinha (2010a) e Avilés (2006): os espectadores têm papel especial nas condutas de bullying. Se o autor de bullying tem uma plateia que o venera e aprova suas atitudes é bem provável que ele, tendo este retorno positivo das suas ações, continuará agindo desta maneira. Como dito anteriormente, as ações contra o bullying precisam focar esta “maioria” não violenta que, por consentir, apoiar, incentivar ou ignorar, fomenta tais práticas.

Adiante, a Figura 9 mostra que parte significativa das respostas dos alunos refere-se a não interferência em tais práticas. Nessa questão, os alunos poderiam igualmente marcar mais de uma alternativa.

No ambiente A, apenas 16,67% das respostas referem-se a não fazer nada, contra 44,44% das respostas do ambiente B, se somarmos as respostas “Não faço nada, porque podem me ameaçar, bater em mim também” (26,67%), “Não faço nada, porque isso é normal entre os colegas” (6,67%) e “Não faço nada, porém acho que eu deveria fazer” (11,1%).

Figura 9 – O que os alunos fazem ao ver um colega ou outra criança da escola sendo maltratada



Fonte: Frick (2011)

No intuito de identificarmos possíveis autores de bullying, perguntamos se já haviam maltratado, muitas ou algumas vezes, algum colega ou outra criança da escola¹³. No ambiente A, apenas 20,82% das respostas são indicativas de que não cometeram maus-tratos, contra 64,51% das respostas do ambiente B. Considerando que os alunos que marcaram a primeira alternativa (“nunca maltratei ninguém”) não marcaram as seguintes (as justificativas, caso tivessem maltratado), podemos supor que, no ambiente A, oito alunos já cometeram algum tipo de maus-tratos e, no ambiente B, apenas dois. Porém, sem o elemento da frequência, não podemos sugerir que tais alunos tenham cometido bullying.

As justificativas que se destacaram para tais atos, no ambiente A, foram relativas às provocações (25%) e/ou ao desejo de rir do outro (25%). Já no ambiente B, as justificativas mais citadas foram as provocações (9,68%), pelos alvos serem diferentes (6,45%) ou por gostarem de fazer os outros chorarem (6,45%).

¹³ Para identificarmos a presença de autores, o instrumento deveria ter atentado para a frequência de tais ações, numa pergunta específica. No entanto, o instrumento utilizado foi falho nesse aspecto, o que prejudicou a identificação de possíveis autores de bullying.

A Tabela 8 nos auxilia a visualizar quantos alunos dizem ter cometido maus-tratos contra algum colega ou outra criança da escola e o que os motivou. Nessa questão, os alunos poderiam marcar mais de uma resposta.

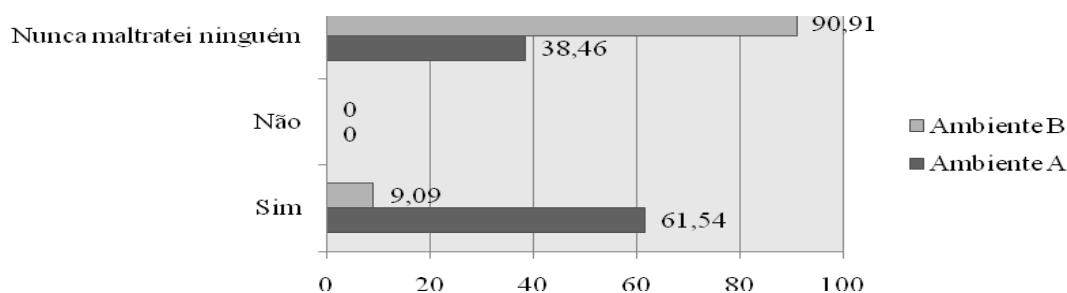
Tabela 8 – Caso já tenham maltratado algum colega ou outra criança, porque fizeram isto

Categorias	Ambiente A		Ambiente B	
	Quantidade de respostas	%	Quantidade de respostas	%
Nunca maltratei ninguém	5	20,82%	20	64,51%
Porque me provocaram	6	25%	3	9,68%
Porque são diferentes de mim	1	4,17%	2	6,45%
Porque eram mais fracos	1	4,17%	1	3,23%
Porque eu gosto que sintam medo de mim	1	4,17%	1	3,23%
Por querer dar risada	6	25%	1	3,23%
Porque gosto de fazer os outros chorarem	1	4,17%	2	6,45%
Porque meus amigos me obrigaram	2	8,33%	0	0%
Porque os meus amigos também fazem (também maltratam)	1	4,17%	1	3,22%
Outros	0	0%	0	0%
Quantidade de respostas	24	100%	31	100%

Fonte: Frick (2011)

Os sujeitos que afirmaram ter cometido alguma forma de maus-tratos contra colegas ou outras crianças da escola indicaram que alguém ficara sabendo (o que corrobora a informação da presença de público), como observamos na Figura 10, a seguir:

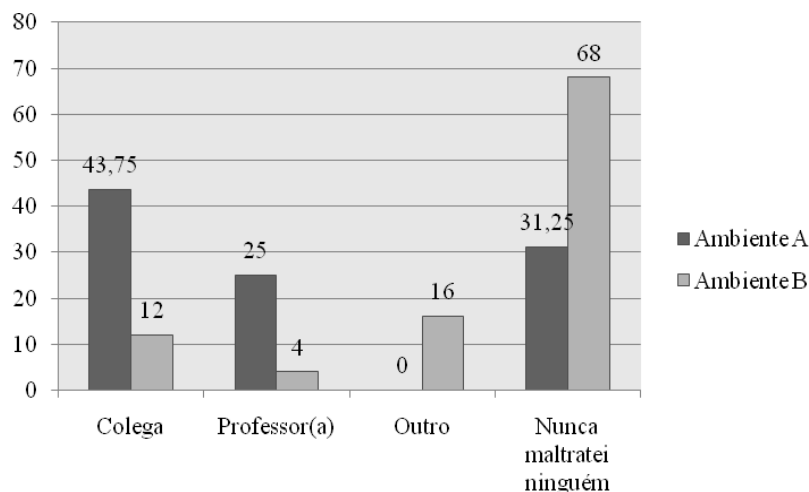
Figura 10 – Se já maltrataram algum colega ou outra criança da escola, alguém ficou sabendo?



Fonte: Frick (2011)

No ambiente A, os alunos elucidaram que, em 43,75% dos casos, um colega ficou sabendo. No ambiente B, os alunos mencionaram em maior porcentagem outras pessoas (16%), seguidas dos colegas (12%), conforme a Figura 11:

Figura 11 – Quem ficou sabendo dos maus-tratos cometidos



Fonte: Frick (2011)

Com o objetivo de identificarmos possíveis alvos de bullying, indagamos se os alunos já haviam sido maltratados e, em caso de resposta afirmativa, qual seria a frequência (muitas ou poucas vezes). Considerando a frequência indicada para os maus-tratos segundo os dados da Tabela 9, podemos pensar que quatro alunos (30,77%) do ambiente A tenham sido alvos de bullying e nenhum, no ambiente B.

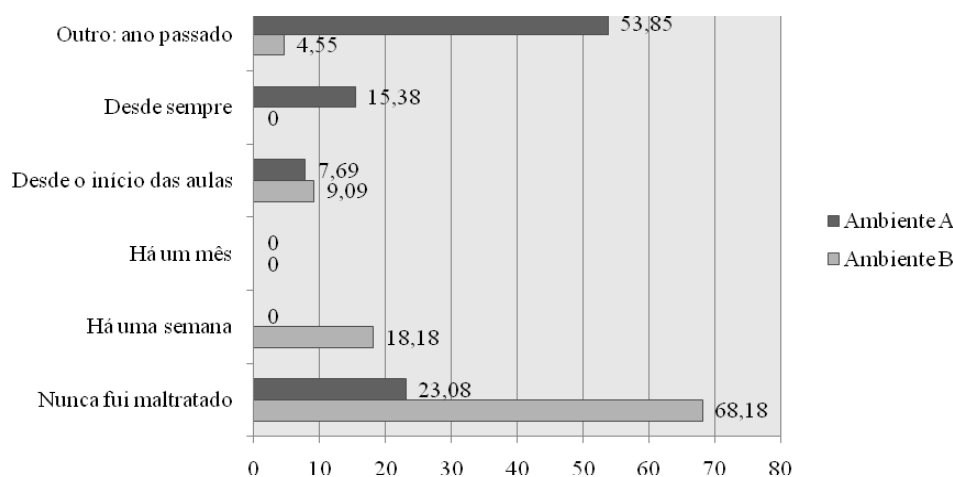
Tabela 9 – Frequência dos maus-tratos sofridos

Categorias	Ambiente A		Ambiente B	
	Quantidade de respostas	%	Quantidade de respostas	%
Sim, mas foram poucas vezes	6	46,15%	7	31,82%
Sim, foram muitas vezes	4	30,77%	0	0%
Não, nunca fui intimidado/ameaçado ou agredido	3	23,08%	15	68,18%
Quantidade de respostas	13	100%	22	100%

Fonte: Frick (2011)

Quando questionados sobre quando ocorreram os maus-tratos sofridos, o Ambiente A ressaltou o ano letivo anterior¹⁴ (53,85%). Já o ambiente B destacou o tempo transcorrido de uma semana apenas (18,08%), conforme Figura 12.

Figura 12- Quando sofreram maus-tratos



Fonte: Frick (2011)

O que os alunos sugerem como motivos para os maus-tratos sofridos? A Tabela 10 contém as indicações dadas (poderiam marcar mais de uma alternativa):

Tabela 10 – Se já sofreram maus-tratos, que motivos indicam para tais ações

Categorias	Ambiente A		Ambiente B	
	Quantidade de respostas	%	Quantidade de respostas	%
Eu nunca fui maltratado por ninguém	3	12,5%	15	53,57%
Porque eu provoquei	3	12,5%	0	0%
Porque sou diferente deles	2	8,33%	2	7,14%
Porque sou mais fraco	1	4,17%	4	14,29%
Para incomodar	8	33,33%	3	10,71%
Porque ele(s)/ela(s) gostam de rir e fazer piadas dos outros	7	29,17%	4	14,29%
Outros	0	0%	0	0%
Quantidade de respostas	24	100%	28	100%

Fonte: Frick (2011)

¹⁴ Relembramos que os questionários foram aplicados, no ambiente A, no início do ano de 2010, quando já não estavam mais na classe que foi observada, por isso os alunos fazem menção ao “ano passado”.

Percebemos, como causas de tais atos, que no ambiente A predomina a indicação do desejo de incomodar o outro (33,33%) e de rir e fazer piadas dos outros (29,17%). Já no ambiente B, os alunos apontam em igual quantidade (14,29%) a desigualdade de força física (serem mais fracos) e o desejo de rir e fazer piadas dos outros.

A Tabela 11 indica que, quando esse tipo de ação acontece, os alunos costumam procurar ajuda. Apenas 21,43% das respostas, no ambiente A, foram referentes a não falar nada para ninguém, fator que comprova que a maioria das agressões são percebidas ou alguém fica sabendo do que houve. Nessa questão, também poderiam marcar mais de uma resposta.

Tabela 11 – O que os alunos fizeram após terem sido maltratados

Categorias	Ambiente A		Ambiente B	
	Quantidade de respostas	%	Quantidade de respostas	%
Isso nunca aconteceu comigo	3	21,43%	14	56%
Contei para o(a) professor(a)	1	7,13%	2	8%
Contei para a diretora	3	21,43%	2	8%
Contei para alguém da família	2	14,29%	5	20%
Contei para os amigos	2	14,29%	2	8%
Não falei nada para ninguém	3	21,43%	0	0%
Outro	0	0%	0	0%
Quantidade de respostas	14	100%	25	100%

Fonte: Frick (2011)

Por último, questionamos os alunos sobre quais seriam as soluções possíveis para resolver situações de maus-tratos. De modo geral, no ambiente A, as soluções propostas referem-se mais à ações exteriores. No ambiente B, os alunos dividiram-se entre intervenções externas e ações das próprias crianças.

O Quadro 4 apresenta as respostas por ambiente (alguns não responderam ou disseram que não sabiam), agrupadas em categorias:

Quadro 4 – Soluções indicadas para resolver as situações de maus-tratos (ambientes A e B)

Categorias	Ambiente A (coercitivo)	Ambiente B (cooperativo)
Punir	<ul style="list-style-type: none"> - “Levar os moleques para a diretora, e a diretora dar papeleta. Trazer os pais pra conversar e dar suspensão”. - “Deixar de castigo, ficar dois meses sem ir para o recreio”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Quem faz isso tem que ser preso”.
Regras	<ul style="list-style-type: none"> - “Escrever uma cartela assim, ó: não bate, não xingue, não deixe os alunos tristes, não coloque apelido. Aí se bater, xingar, sabe o que acontece? Eles ficam de castigo”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Uma lei dos maus-tratos”.
Intervenção da autoridade	<ul style="list-style-type: none"> - “Falar pra inspetora. Contar para minha mãe, pra minha mãe vir na escola. As outras crianças tinham que fazer o mesmo. Chamar os pais”. - “A diretora falar. Se ela falasse, algumas parariam, outras não”. - “A minha mãe conversar com eles, para eles não baterem mais, não mexer”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Você conta para alguém”. - “Falar para a diretora e falar para os funcionários”. - “Um polícia”. - “Contar para a mãe”. - “Eu acho que devemos chamar um adulto”. - “Falar com o prefeito”.
Educação pela família	<ul style="list-style-type: none"> - “Eu falo assim: sua mãe não te deu educação? Tem que ficar quieto”. - “A mãe educar os alunos”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “A mãe tem que dar educação”. - “A mãe ou pai educar a criança”. - “As mães têm que dar educação”. - “Tem que ter respeito com os colegas e a mãe tem que dar uma educação para o filho”.
Separar, tirar da escola	<ul style="list-style-type: none"> - “Tem que tirar da escola os ruins e deixar os bons. Mandar pra outra escola. (Pesquisadora: Mas aí não vai acontecer lá?) Ah, mas não é ni nós, é nos outros”. 	
Parar de maltratar as próprias crianças	<ul style="list-style-type: none"> - “Parar de ficar enchendo, os que ficam batendo, parar de ficar provocando”. - “Parar de brigar, virar amigos”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Fazer um futuro melhor para todas as crianças”. - “Eles não fazerem mais isso com as pessoas”. - “Eles podiam parar de fazer isso porque é muito feio”. - “Não ficar provocando, não rir, não brigar etc.” - “Não brigar com os colegas etc.” - “Não pode bater, não dar apelido, não dar risada etc.” - “Não provocar, não xingar os outros etc.” - “Nunca mexer com ninguém, não empurrar etc.”
Não soube responder	<ul style="list-style-type: none"> - “Não sei”. - “Não sei”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Não sei”. - “Eu não sei nada”.
Total de alunos	13	22

Fonte: Frick (2011)

Através do exposto no quadro, percebemos que, nos dois ambientes, os sujeitos indicaram intervenções exteriores, como punições, criação de regras, intervenção das figuras de autoridade, como inspetores, prefeito, mães, diretora, por exemplo, e a educação por parte da família.

Interessantemente, ações referentes ao princípio moral “respeitar o outro”, advindas das próprias crianças, são mais citadas no ambiente B. Descrevem ser necessário não bater, não provocar, não rir do outro, não xingar outrem. Já ações como punições e exclusão da escola aparecem mais no ambiente A.

Correlacionando os dados dos questionários com as observações, queremos destacar que durante o período observado, no ambiente A, presenciamos vários momentos nos quais Joana e Catarina eram excluídas em sala de aula; quando faziam atividades em duplas, seus colegas expressavam não querer sentar-se com elas. Joana era chamada de feia, magrela e louca. Gustavo também não brincava com ninguém, no recreio; como a principal brincadeira era pega-pega, as outras crianças não o aceitavam, afirmando que ele não conseguia correr, porque era muito gordo. Faziam piadinhas, chamando-o de gordo, batiam nele, brincavam de lutinha e ele não conseguia se defender. Os seguintes recortes ilustram essas conclusões:

Cochicham, enquanto a professora está fora da sala.

Pedro ri da Joana e fala:

Pedro - Ela tem problema na cabeça.

[...]

Bate o sinal de saída às 17h15min. A professora deixa sair primeiro quem está quietinho. Cada um havia ganhado um pacote de pipoca doce.

Ao saírem da sala, Tiago pega o pacote de pipoca do Gustavo e sai correndo.

Gustavo começa a chorar, Ma escuta e sai correndo para ver o que é, pergunta ao Gustavo o que houve.

Gustavo chora muito. Caio sai correndo atrás do Tiago, outras crianças correm também.

Caio toma da mão do Tiago a pipoca e a devolve para o Gustavo, quase no portão da saída.

Tiago - Foi de brincadeira (rindo).

Gustavo sai de cabeça baixa triste.

Gustavo e Tiago saem pra casa.

[...]

Durante o recreio, Gustavo olha os colegas de longe, como que querendo brincar. Ele se aproxima da pesquisadora e fala:

- O Cristiano tem 6 X na cartela.

Cristiano escuta e responde:

Cristiano - Ah, não é verdade.

Gustavo - É sim, eu vi.

Cristiano - Ah, deixa, eu nem quero ganhar presente.

Gustavo ri. Cristiano faz cara de bravo e o encara. Gustavo se esquiva. Cristiano sai de perto. Gustavo fica sentado ao lado da pesquisadora, olhando as outras crianças brincarem de correr e de pega-pega.

O Pablo da 4ª série brinca de agarrar o Lucas.

Gustavo vai até perto deles, Lucas se solta e Pablo sai. Gustavo fica olhando e depois volta a se sentar do lado da pesquisadora.

Caio, Cristiano e Luis brincam, mas não convidam Gustavo. Ele levanta, vai até onde estão brincando. Puxa conversa com um e outro, mas todos correm e ele não participa da brincadeira e ninguém o chama.

[...]

No recreio, Gustavo e Luis brincam para ver quem é mais forte. Gustavo ganha. Um segura a mão do outro e vê quem consegue se livrar primeiro. Conversam e riem juntos.

Luis sai, sobe as escadas. Gustavo chama:

- *Oh, Luis, eu tava brincando, vem cá.*

Gustavo sai atrás de Luis e este vai para a quadra fechada.

Gustavo fica conversando com outras crianças, que, após alguns segundos, saem correndo; ele volta a se sentar na escada sozinho.

[...]

Todos na sala, Lucas levanta, fala baixinho com Ronaldo:

- *Bicha feia (apontando para Catarina)*

- *Bicha feia (apontando para Joana).*

- *Bicha bonita (apontando para Maria).*

- *Bicha burra (para Catarina).*

- *Bicha burra (para Joana).*

[...]

A professora chama a Maria para se sentar em frente a sua mesa, no lugar do Caio, só enquanto ela termina a atividade. Caio fala:

Caio - Ah, é a Maria, ela pode, achei que era a Joana.

(P) - Se fosse a Joana, ela iria sentar do mesmo jeito.

Ma - Ah, a Joana não!

[...]

A professora pede para ver o caderno de Joana e elogia sua letra. Tiago começa a rir e falar que a letra dela é grande como um boi. A professora diz que não e volta para seu lugar. Tiago faz gracinhas para Joana, para irritá-la, imitando o som de um boi:

Tiago - Mmmmmmmmmmm, mmmmmmmmmmm, mmmmmmmmmmm.

[...]

Durante o recreio Gustavo vai até o fundo da escola, faz a volta pelo bloco atrás de seus colegas que brincam de pega-pega, mas estes não o deixam participar da brincadeira.

Percebemos, ao analisar esses recortes de observações, elementos como:

- a intenção de causar algum sofrimento: os autores das agressões riam, insistindo nas suas afirmações e/ou insistindo em excluir o colega; isso pode ser a demonstração de um desejo em magoar ou amedrontar o outro;
- ações agressivas (físicas, psicológicas, verbais ou sociais): humilhações, apelidos depreciativos, exclusão do grupo e das brincadeiras, discriminação, ofensas, roubo;
- a repetição: as ações repetiam-se frequentemente, no decorrer do período observado;
- a ocorrência entre iguais e a presença de uma relação desigual de poder entre estes: os autores das agressões mostravam maior força física ou psicológica, conseguindo, assim, impor seus desejos e opiniões, enquanto os alvos eram mais tímidos ou com menor habilidade de expressão;
- a presença de espectadores: essas ações ocorriam sempre na presença de mais alguma criança, que só observava ou incentivava as ações (muitas vezes, só pelo fato de rir da agressão feita pelo colega, já se está incentivando que esta seja repetida, pois se dá margem para o agressor pensar que sua ação é correta, é legal, lhe dá *status* etc.).

Tais elementos, juntos, são os principais indicadores da presença do bullying. De acordo com Olweus (1998), o bullying é uma ação agressiva, intencional e repetitiva ao longo do tempo, cometida por um ou mais alunos, podendo causar danos como dor, angústia e sofrimento, ou outros problemas psicológicos. Acontece entre pares, porém, há uma relação desigual de poder entre os envolvidos. Tognetta e Vinha (2010a) esclarecem que não há desnível de poder ou de autoridade instituído entre os pares, o que diferencia o bullying de outros modos de constrangimento ou assédio, cometidos por professores e pais sobre os alunos, por exemplo.

A partir do exposto, supomos que estes três alunos – Joana, Catarina e Gustavo – sejam alvos de bullying.

No ambiente B, no decorrer das observações, percebemos que apenas uma aluna (Mariana) era deixada de lado nas brincadeiras.

Recreio. Mariana está sentada sozinha.

Pesquisadora – Você não vai brincar?

Mariana – Não gosto mais de brincar, nem em casa eu saio mais pra rua.

Pesquisadora – Nem com os seus colegas?

Mariana – Não, cada dia eu tô ficando mais desanimada, não sei por quê.

Pesquisadora – Eu, quando era pequena, brincava de boneca em casa, e você?

Mariana – Eu brinco de livrinho e de mamãe e filhinha.

Pesquisadora – E na escola, por que você não brinca com seus colegas?

Mariana – Porque eu não gosto.

Pesquisadora – Ah, tá! É que, às vezes, tem gente que não brinca, porque os outros não deixam ou porque os outros brigam.

Mariana – Ah, mas a Maurícia não me deixa brincar, ela fala que eu sou chata com ela, sendo que eu nem fiz nada pra ela.

Bate o sinal e ela sai correndo para a sala.

Paulo também ficava sozinho, durante o recreio. Porém, notamos que, assim como na sala de aula, ele gostava de ficar sozinho. Após comer, ficava o recreio todo sentado perto das outras crianças, mas sem brincar. Seus colegas e outros alunos iam até lá, conversavam com ele, saíam para brincar, voltavam a conversar com ele, contudo, ele permanecia no seu canto, mesmo recebendo tantas atenções.

Analisando esses recortes e o decorrer das observações, não encontramos elementos como a intencionalidade (desejo de causar algum tipo de sofrimento, característico do bullying) e as agressões (como a exclusão, por exemplo), no caso de Paulo.

No entanto, no caso da Mariana, fica a dúvida se Isa a exclui do grupo com alguma intencionalidade ou não. Supomos que sim, pelo relato da aluna, porém, faltam elementos para o afirmarmos. Outros elementos característicos do bullying talvez estejam presentes,

como a ação agressiva (exclusão do grupo de brincadeiras), a ocorrência entre iguais, a repetição e a presença de espectadores. Nesse sentido, supomos que Mariana seja alvo de bullying.

De modo geral, as observações e os questionários evidenciaram que o relacionamento entre pares é melhor (ou mais cooperativo) no ambiente B do que no A. Nos dois ambientes, ocorrem situações de maus-tratos, sendo que, no ambiente A, predominaram apelidos e agressões físicas e, no ambiente B, apelidos e rejeições do grupo. Nos dois ambientes, os alunos presenciam situações de maus-tratos frequentemente e indicam que alguém fica sabendo. Quanto à existência de envolvidos em casos de bullying, pelos dados, supomos que há mais autores de bullying no ambiente A do que no B. Da mesma forma, é no ambiente A que encontramos mais alvos de bullying. São os alunos do ambiente B que mais apontam nunca ter sofrido maus-tratos.



NA MINHA OPINIÃO, AS PESSOAS NÃO ESTÃO SE DEDICANDO O SUFICIENTE À PESQUISA CIENTÍFICA PRA CURAR A CRETINICE.



MESK

Fonte: Watterson (2010, p. 58)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou fundamentação teórica, principalmente, nos estudos de Piaget (1932/1994), Vinha (2000, 2003), Tognetta (2003, 2005), Leme (2004a), Vicentin (2009a), referentes aos conflitos interpessoais, estilos de resolução de conflitos, ambientes sociomoraes, e nos estudos de Olweus (1998), Avilés (2002, 2006), Almeida, A. (2008) e Tognetta e Vinha (2010a), sobre o fenômeno bullying, para analisar as relações entre os estilos de resolução de conflitos adotados pelos professores e os modos de agir dos alunos em face dos conflitos entre pares e a possível incidência de bullying.

Após apresentarmos a fundamentação teórica, abordando os principais temas do estudo, assim como o percurso metodológico da pesquisa, buscamos mostrar e analisar os dados encontrados, através das observações realizadas em dois ambientes escolares, sendo um mais coercitivo (ambiente A) e outro mais cooperativo (ambiente B). Apontamos, também, os dados obtidos com a aplicação dos questionários, um com situações hipotéticas de conflitos e outro sobre bullying. Diante de tais dados, notamos relações interessantes, as quais aqui retomamos.

De modo geral, constatamos que as relações interpessoais estabelecidas na escola, especificamente em sala de aula, proporcionadas e fomentadas pelos professores, influenciam, fortemente, na formação do ambiente sociomoral e no modo como os conflitos são resolvidos pelos alunos. Esses estilos de resolução de conflitos, por sua vez, interferem nas relações interpessoais, como um ciclo. Concluimos, ainda, que a qualidade das relações interpessoais, sentida no ambiente escolar, pode incidir sobre a prática e a perpetuação do bullying.

Num ambiente coercitivo – em que o professor impõe as regras; faz uso de sanções expiatórias, gritos e ameaças; expõe os alunos, ridicularizando-os e envergonhando-os; proporciona, principalmente, a realização de atividades individuais, sem trocas e discussões; resolve os conflitos pelas crianças; ameaça e expõe os envolvidos nas situações de conflitos ou ignora conflitos ocorridos entre alunos – os alunos encontram maior dificuldade de trocar ideias, ponderar diferentes pontos de vista, considerar e respeitar os direitos dos outros, sem desconsiderar os seus, fomentando, assim, práticas submissas e agressivas de resolução de conflitos. Pensamos que crianças que apresentam um estilo de resolução de conflitos submisso têm maiores chances de vir a serem alvos de bullying, enquanto que crianças que

tendem para o estilo de resolução de conflitos agressivo têm maiores chances de se tornarem autores de bullying.

Diferentemente, num ambiente cooperativo – onde o professor estabelece regras de acordo com as necessidades e em conjunto com os alunos; aplica, quando necessário, sanções por reciprocidade; proporciona momentos nos quais as crianças possam expressar seus sentimentos, opiniões e ideias; respeita os alunos; oportuniza atividades que favorecem a cooperação; faz a mediação da resolução de conflitos, permitindo que os envolvidos se expressem; conversa, particularmente, com os envolvidos em situações de conflitos – os alunos têm maiores oportunidades de trocar ideias para chegar a acordos e aprender a considerar e respeitar as opiniões, desejos e direitos dos outros, buscando, da mesma maneira, ser respeitados. São ações necessárias para a construção de formas cooperativas (assertivas) de resolução de conflitos. Supomos que crianças que agem dessa forma têm menores chances de se envolverem em casos de bullying, como autoras ou alvos.

Em resumo, os dados encontrados indicam que, no ambiente A (coercitivo), a professora resolvia conflitos de forma coercitiva. Os estilos de resolução de conflitos dos alunos foram, predominantemente, agressivos e submissos. Nesse ambiente, os alunos se identificaram mais como possíveis alvos e autores de bullying.

No ambiente B (cooperativo), a professora usava mais o diálogo para resolver conflitos. Os estilos de resolução de conflitos apresentados pelos alunos nas observações aproximaram-se mais do assertivo, enquanto, nos questionários, foram predominantemente submissos e alguns assertivos. Nesse ambiente, os alunos não se identificaram como possíveis alvos e autores de bullying.

Essas relações confirmam a hipótese inicial da nossa pesquisa, de que, num ambiente coercitivo, os conflitos são resolvidos mais de modo agressivo e submisso, ocasionando uma maior incidência de possíveis casos de bullying.

Em face desses dados encontrados, percebemos diferenças e semelhanças entre os dois ambientes, que agora esmiuçamos, para explorar as relações entre estratégias de resolução de conflitos, imitação dos modelos das professoras, legitimação das ações e sensibilidade moral. Destacamos, inicialmente, as relações entre as estratégias de resolução de conflitos adotadas pelas professoras e pelas crianças.

No ambiente A (coercitivo), a professora empregava estratégias agressivas, como a imposição das suas vontades, opiniões e desejos, gritos, ameaças, punições, castigos

vexatórios; resolvia os conflitos pelos alunos, obrigando-os a pedirem desculpas, ou ignorava conflitos entre pares, quando ocorriam nos intervalos das aulas. Os alunos, nesse ambiente, usavam estratégias também agressivas ou submissas. Pareciam ter dificuldade em considerar o ponto de vista do outro, demonstrando soluções impulsivas, como ameaças, agressões físicas ou verbais, ou submissão aos desejos da autoridade e dos colegas.

Relembrando os estudos de Selman (1980 apud VINHA, 2003) sobre o desenvolvimento das capacidades do sujeito em adotar diferentes perspectivas e coordená-las com as suas, e levando em conta os dados das observações e dos questionários sobre situações hipotéticas de conflitos, constatamos que os sujeitos do ambiente A apresentaram estratégias menos elaboradas de resolução de conflitos, enquadrando-se no estágio 0 e 1 desse desenvolvimento.

Segundo Vinha (2003), as estratégias de negociação no estágio 0 referem-se a atitudes egocêntricas; os alunos parecem não perceber que o outro tem um ponto de vista; as estratégias de resolução de conflitos são tanto momentâneas quanto físicas (luta, fuga, esquiva). As estratégias de nível 1 revelam que a criança reconhece que há apenas um ponto de vista bom ou correto, o seu ou de uma autoridade; as crianças compreendem o conflito de modo unilateral, como se ele fosse apenas causado por uma parte e sentido por outra; as estratégias desse nível incluem a submissão ou a obediência sem reflexão, as exigências unilaterais ou bajulações (DEVRIES; ZAN, 1998).

No ambiente B (cooperativo), a professora procurava utilizar estratégias que envolviam a cooperação, tanto entre ela e os alunos, quanto entre os alunos. Incentivava as trocas e o diálogo. Respeitava as diferentes opiniões, recordava os princípios das regras e as consequências dos atos. Usava principalmente o diálogo, para resolver conflitos, agindo como mediadora, promovendo canais de escuta entre os alunos. Os alunos desse ambiente pareciam compreender que havia diferentes perspectivas, além das suas, procuravam expor sua opinião e seus desejos, recorriam pouco à professora para resolver conflitos, e, quando entre pares buscavam acordos, argumentando e justificando-se.

As estratégias para resolução de conflitos apresentadas pelos alunos do ambiente B aproximam-se do estágio 2 de adoção de perspectivas de Selman (1980). Estas seriam mais evoluídas, pois envolvem a reciprocidade. De acordo com Vinha (2003), nesse estágio, a pessoa consegue descentrar-se da sua perspectiva, para refletir sobre ideias, sentimentos e desejos dos outros, sem desconsiderar os seus. Nesse nível, as crianças argumentam, aceitam

ou sugerem, realizam trocas, tentam persuadir ou permitem a persuasão do outro; parecem considerar, como boa solução, aquela em que ambos concordam, mesmo que somente um se sinta satisfeito.

Atentando para as estratégias notadas, percebemos um elemento importante: a imitação. Vimos que as ações das professoras eram “imitadas” ou seguidas pelos alunos, em ambos os ambientes. Piaget (1986) já enfatizava que a imitação tem papel importante no desenvolvimento da socialização, da linguagem e da cognição. Para o autor, a criança aprende a imitar no início do seu desenvolvimento e, pelo processo de equilíbrio, passa progressivamente a diferenciar a realidade e sua representação, para então assimilá-la.

Segundo Piaget (1986), a imitação não é simplesmente uma cópia da realidade. Ela tem uma função de representação. Assim, a representação tem dois sentidos: em sentido lato, ela “[...] confunde-se com o pensamento, isto é, com toda a inteligência que já não se apóia simplesmente nas percepções e movimentos (inteligência sensório-motora) e sim num sistema de conceitos ou esquemas mentais” (ibid. p. 87), sendo chamada de representação conceptual; em sentido estrito, é vista como “[...] imagem mental ou recordação-imagem, isto é, à evocação simbólica das realidades ausentes” (ibid., p. 87), denominada representação simbólica ou imaginada.

Quando a criança imita pela primeira vez um modelo que não está mais em sua presença há muitas horas ou dias, parece que ela está imitando um “modelo interno”, ou seja, o modelo externo foi interiorizado, está sendo “representado” (PIAGET, 1986).

A imitação, sendo uma forma de representação da realidade, dos conflitos, dos sentimentos, auxilia a criança a compreender tais questões e a elaborar estratégias para lidar com elas. Por exemplo, o modo como a professora compreende e interpreta os conflitos pode passar a ser o modo com que a criança aprende a resolvê-los e a compreendê-los.

Não estamos atentando, aqui, para a imitação no sentido de modelação, treino ou reforço para a aprendizagem, como sugere a perspectiva da aprendizagem social de Bandura (1973), mas sim como um processo importante para o desenvolvimento integral do indivíduo. Diferentemente da concepção de modelação, em que a imitação é usada como treino, muitas vezes sem sentido para a criança, conforme Piaget (1986, p. 95), a imitação, a partir dos dois anos,

[...] jamais constitui uma conduta auto-suficiente; é verdade que resulta sempre de uma acomodação especial ao modelo proposto, mas, porque o modelo é assimilado de perto ou de longe a um esquema próprio do sujeito, idêntico ou análogo, é que suscita essa acomodação imitativa. Por outras palavras, a imitação é sempre um

prolongamento da inteligência mas no sentido de uma diferenciação em função de novos modelos: a criança imita um avião ou uma torre etc. porque compreende o seu significado e só se interessa por isso numa relação qualquer com as suas próprias atividades.

Além do interesse pelo objeto ou pessoa imitada, Piaget (1986, p. 95) destaca a presença de outro fato essencial: “[...] a valorização da pessoa imitada”. Para o autor, desde os primeiros meses de vida, o bebê imitará muito mais uma pessoa da família do que um desconhecido, uma vez que

[...] o prestígio do parceiro desempenha um papel preponderante: um adulto que dispõe de autoridade pessoal ou uma criança mais velha e admirada, são imitados como tais, ao passo que uma criança da mesma idade e, sobretudo, mais nova, propõe freqüentemente em vão modelos que, entretanto, são semelhantes. (ibid., p. 95).

Nessa perspectiva, Menin (1996, p. 99) sustenta que as crianças imitam as pessoas por quem possuam alguma afeição, complementando: “Pais e professores são inevitavelmente modelos para as crianças. Podem ser “bons” modelos, moralmente falando, ou péssimos. Em qualquer dos casos, suas ações, seus julgamentos e os valores que se exteriorizam farão parte do modo de ser das crianças”.

A imitação, dotada de afetividade, passa à atribuição de valor – isso significa que há uma “escolha” e, portanto, “admiração”, como aponta Tognetta (2006, 2009).

Além da imitação, percebemos outro elemento significativo, nos dois ambientes: a legitimação das ações da autoridade. Entendemos por legitimação as razões dadas pelas crianças, ao justificar suas ações ou quando aludiam a como a professora deveria agir.

Piaget (1932/1994) investigou essa legitimação, quando examinou a consciência das regras. Ao estudar o modo como as crianças fazem uso das regras e as compreendem, esse autor já dizia que as crianças, por volta dos quatro a oito anos, em média (2º estágio de consciência das regras – imitativo-egocêntrico), consideram as regras como imutáveis, sagradas e inatingíveis, isto é, elas as compreendem como advindas de algum adulto, de caráter eterno, devendo ser obedecidas sem questioná-las. É importante frisar que, na ação (dos dois aos seis anos, aproximadamente), mesmo concebendo a regra como imutável e sagrada, seu egocentrismo as impulsiona a agir em busca de seus interesses e, se estes forem diferentes dos da regra, as crianças se sentem impulsionadas a mudá-la (2º estágio das práticas das regras – egocêntrico).

No ambiente A, percebemos essa legitimação por parte das crianças, ao indicarem que o correto é a interferência da autoridade usando de punições. Nesse sentido, notamos forte

influência da autoridade na perpetuação da heteronomia, tal como no segundo estágio de consciência das regras heterônomas ou prática dos jogos.

Já no ambiente B, há também uma legitimação das ações da professora, ancorada na sua autoridade, embora, tanto na descrição quanto nos próprios modos de resolução de conflitos entre crianças, o diálogo fosse frequentemente empregado. No nível da consciência, pareceram apontar para um conflito típico da transição da heteronomia para a autonomia, ou seja, mesmo sendo cooperativos, quando convidados a dizer como a professora deveria agir, muitos indicaram ações autoritárias e coercitivas.

Esse distanciamento entre prática e consciência, encontrado no ambiente B, ocorre, como frisado anteriormente, porque a cooperação, segundo Piaget (1932/1994), começa primeiro em nível de ação, para depois passar ao nível da consciência. O autor observou essa diferenciação, igualmente, entre a prática e a consciência das regras.

Por volta dos sete anos (3º estágio das práticas – cooperação nascente), a criança começa a interessar-se pela vitória no jogo: percebe que, para conquistá-la, precisa conseguir jogar com seus pares e, para isso, todos precisam seguir as mesmas regras. No entanto, mesmo constatando a necessidade de consenso (unificação das regras), as crianças demonstram dificuldades em fazê-lo e, quando questionadas separadas do grupo, cada criança apresenta uma versão diferente para as regras do jogo, embora com algumas semelhanças. A consciência da regra cooperativa, estabelecida por consentimento mútuo, somente vai acontecer por volta dos nove anos (3º estágio de consciência das regras – de cooperação). Nesse estágio, ao ser questionada sobre a origem da regra, a criança responde que ela foi criada pelo grupo e, ao ser interrogada sobre a possibilidade de mudança, ela responde que é possível mudá-la, para que todos joguem em igual condição.

Podemos entender, por conseguinte, por que as crianças do ambiente B, mesmo usando estratégias mais cooperativas para resolver conflitos, ao serem indagadas sobre como a professora deveria agir, apresentam-se ainda egocêntricas.

Outro elemento que precisa ser considerado nas relações interpessoais é a sensibilidade moral, e a destacamos aqui, sob três aspectos.

Primeiramente, reiteramos a importância da sensibilidade moral do professor, no trato respeitoso com os alunos. É necessário que o professor perceba seus alunos como sujeitos dignos de receberem ações justas, tolerantes, generosas, honestas e respeitadas (TOGNETTA, 2010). Dessa forma, é possível que se estabeleça um ambiente propício para o

desenvolvimento do respeito mútuo. O que podemos dizer dos professores que gritam, ridicularizam, humilham, expõem os alunos, em sala de aula? Que exemplos os professores estão dando e que tipo de retorno esperam receber?

Enfatizamos, ainda, a sensibilidade necessária dos professores, para notar o sofrimento causado nas relações entre alunos, como nos casos de bullying, podendo, portanto, agir no sentido de evitar essas ações violentas. La Taille (2006a) salienta que, em determinadas situações, a causa de um sofrimento não é facilmente identificável. Complementa o autor que a sensibilidade moral pressupõe habilidade de ler as entrelinhas de uma situação, de interpretar determinados sinais e de perceber o que motiva a alegria ou o sofrimento de outrem.

Ao agir dessa maneira, os professores estariam indo contra a cultura da naturalização do bullying e de outras atitudes agressivas, concebidas por muitos como brincadeiras de idade ou até mesmo como provas “necessárias” para a formação de personalidades fortes, capazes de enfrentar os problemas da sociedade.

Por último, destacamos a sensibilidade moral dos professores, ao trabalhar as relações entre alunos, no sentido de estimular relações respeitadas e solidárias fundamentadas na amizade, no respeito mútuo e na empatia.

Considerando a forte influência das relações interpessoais estabelecidas em sala de aula sobre o modo como os alunos interagem e resolvem conflitos entre pares, bem como sobre a prática do bullying, concluimos que a escola precisa estar atenta à qualidade das relações que está promovendo. Nossa pesquisa verificou que os alunos precisam vivenciar relações cooperativas, solidárias e justas, pois, através destas, terão oportunidades de construir outras formas de resolução de conflitos mais assertivas do que agressivas e submissas.

Retomamos o papel da educação, destacando a formação integral do indivíduo para a ética e para a autonomia. Diferentes documentos legais apontam para essa responsabilidade da escola quanto à formação moral do indivíduo, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1997). Os objetivos propostos em tais documentos deveriam servir para a elaboração dos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas.

A escola precisa se dar conta e assumir seu percentual de responsabilidade sobre a educação moral dos alunos, percebendo essa educação como processo integrante e intrínseco do ato de educar.

Todavia, a realidade tem mostrado que a Educação Moral ou pouco acontece nas escolas como parte de suas responsabilidades ou, quando está presente, é bastante deficitária.

Uma pesquisa coordenada por Menin, iniciada em 2009, intitulada “Projetos bem sucedidos de Educação Moral: em busca de experiências brasileiras”, investigou em escolas públicas de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, de diversas regiões do país, experiências consideradas pelos participantes como bem sucedidas (MENIN; ZECHI, 2010).

A pesquisa obteve 1059 questionários respondidos. Dessa amostra, segundo Menin e Trevisol (no prelo), menos de 5% das experiências descritas poderiam ser tidas como bem sucedidas em Educação Moral, com base nos critérios indicados pela literatura da área e citados anteriormente. Após leitura e análise cuidadosa das experiências, as pesquisadoras constataram que

[...] a maioria das experiências apresentou-se como iniciativas isoladas dentro da escola; sem envolver mais que um ou dois professores e suas classes e incluía, algumas vezes, a transmissão direta e expositiva de valores, como a antiga Educação Moral e Cívica ou o ensino religioso. Além disso, as experiências tinham finalidades variadas, que, por vezes confundiam valores sociais (por exemplo, boas maneiras) com valores morais e, frequentemente buscavam apenas o controle disciplinar dos alunos. (MENIN; TREVISOL, no prelo).

Outra conclusão desse estudo é que, na maioria das experiências, finalidades e métodos não apresentavam coerência entre si, ou seja,

[...] a busca da incorporação voluntária de valores pelos alunos não implicou na adesão de métodos democráticos para a sua construção e não resultou numa mudança mais ampla na gestão da escola e nas formas de regular as relações sociais dentro delas. Além disso, mesmo iniciativas interessantes de certos professores para promover a construção de valores morais em seus alunos mostraram-se, freqüentemente, totalmente isoladas dos demais espaços e relações pedagógicas e sociais na escola. (MENIN; TREVISOL, no prelo).

As autoras acrescentam, ainda, que as experiências analisadas se constituíam de atividades esporádicas, não incorporadas por toda a comunidade escolar, provisórias e com resultados pouco concretos (MENIN; TREVISOL, no prelo).

A dificuldade de perceber a educação moral como responsabilidade da escola é, também, relatada por outros pesquisadores. Estudos recentes indicam que a maior preocupação dos professores, quando se fala em violência, refere-se a problemas de indisciplina advindos da dificuldade que os alunos teriam em obedecer às regras estabelecidas

pela escola e à autoridade (TOGNETTA; VINHA, 2008; TOGNETTA et al., 2010). Comportamentos de ordem moral, como agressões físicas, verbais e psicológicas entre pares são menos preocupantes, para os professores, do que, por exemplo, conversas paralelas enquanto o professor explica a matéria, o fato do aluno chegar atrasado à escola ou não realizar tarefas solicitadas (TOGNETTA et al., 2010).

Enquanto crianças e adolescentes são intimidados, ameaçados, ridicularizados, humilhados, excluídos, menosprezados por seus pares, as autoridades escolares seguem sem perceber que de fato há um problema, mesmo que não as afete diretamente; ou, quando reconhecem, não sabem ao certo identificar e trabalhar com tal fenômeno de intimidação entre pares; ou ainda acreditam ser brincadeiras de infância e de adolescência, como que naturalizando tais práticas (TOGNETTA; VINHA, 2010a).

Estudos de Tognetta e Vinha (2010a) relatam, também, a dificuldade que alguns professores apresentam em reconhecer que as metodologias empregadas em sala de aula, estão longe de serem “[...] formas mais evoluídas de intervir moralmente”. Supomos que a maioria dos professores, diretores, coordenadores pedagógicos, promotores de Justiça, vereadores municipais, governadores de Estado, jornalistas etc. espera por soluções externas, com vistas a diminuir práticas violentas e indisciplinadas nas escolas, assim como nos casos de bullying.

Desse modo, apontamos para a necessidade de capacitação dos profissionais de educação para trabalhar com formas mais cooperativas de resolução de conflitos e com o bullying.

No tocante ao bullying, podemos enfatizar que, no Brasil, em comparação a outros países, os estudos são recentes. Nos últimos anos, tem crescido o número de pesquisadores interessados em investigar o problema, talvez em função da ampla divulgação da mídia, como televisão e internet, de casos confirmados de bullying e de outros supostos, como o assassinato dos doze adolescentes no bairro de Realengo, na cidade do Rio de Janeiro, no dia 07 de abril de 2011 (JUNQUEIRA, 2011), fato que comoveu o país e levantou a hipótese de que o jovem que cometeu tal ato teria sido alvo de bullying, o que poderia ter fomentado o planejamento do ataque (ROGERO, 2011).

Especialistas, pais, psicólogos, psiquiatras, policiais, entre outros, têm sido chamados por inúmeros meios de comunicação para darem sua opinião sobre o fenômeno. Entremédio às informações, as soluções que se propõem dividem-se entre soluções exteriores às relações

sociais mais internas à escola (como punições, palestras, leis antibullying, cartilhas antibullying) e, em estudiosos do tema, em soluções mais voltadas às relações internas escolares, algumas das quais podem ser tomadas a longo prazo e, outras, a curto prazo.

Consideramos que os processos de intervenção contra o bullying devem incidir sobre as relações interpessoais, no sentido de melhorá-las ou torná-las mais cooperativas e democráticas, não só entre alunos, mas também entre todos os integrantes da escola. É, nesse sentido, que acreditamos na insuficiência de métodos de intervenção pontuais, como cartilhas antibullying, palestras, disk denúncia, estatuto contra o bullying etc. Não que estes não sejam instrumentos de informação, mas não são suficientes para superar formas de violência que nos afastam do desejo maior da educação – formar para a autonomia. Afinal, tais instrumentos não modificam, por si só, a qualidade das relações interpessoais cotidianas.

Diversos autores têm-se debruçado em traçar estratégias de prevenção e intervenção do bullying. Na Espanha, por exemplo, Del Rey e Ortega (2001) organizaram programas de intervenção que englobam:

- Estratégias de círculos de qualidade, que buscam promover a identificação, análise e resolução de problemas comuns;
- Estratégias de mediação de conflitos, que incidem em elencar pessoas (pais, alunos ou professores) que atuaram nos momentos de crise como mediadores de conflitos;
- Ajuda entre iguais – formação de grupos de apoio, formados por crianças ou adolescentes que atuarão como conselheiros, auxiliando e apoiando os que sofrem bullying;
- Estratégias de intervenção social, que partem da identificação da estrutura do grupo violento para então realizar um plano de intervenções sociais, o qual objetiva que sejam os próprios agressores os que atuem ajudando a vítima antes de ser atacada;
- Estratégias de desenvolvimento da assertividade para alvos – são exercícios para reforçar a estima positiva dos alvos de bullying, para que estes se defendam dos autores;
- Estratégias de desenvolvimento da empatia para agressores – processos educativos com o objetivo de restabelecer a sensibilidade emocional dos autores de bullying.

No Brasil, Fante (2005) remete à criação de estatutos contra o bullying. Tognetta (2003, 2008) ressalta propostas de atividades para falar de si ou com afetividade. Tognetta e Vinha (2007, 2008) e Araújo (2004) atentam para a criação de assembleias em sala de aula, com vistas a discutir os problemas de violência, entre outros, propondo soluções conjuntas. Menin (1996), Vinha (2000, 2003) e Tognetta e Vinha (2007) recomendam, em acréscimo, a

criação de regras a partir das necessidades e a aplicação de sanções por reciprocidade, encorajando o pedido de desculpas e a correção do ato.

Saber agir imediatamente em situações de bullying, com ações apropriadas, é extremamente importante. São atitudes que precisam de certa sensibilidade de quem as toma, para não causar exposições e humilhações aos envolvidos, e não serem confundidas com lições de moral. Assim, Tognetta e Vinha (2008) alertam que essas intervenções, em momentos de crise, devem ser tomadas apenas com os envolvidos, em particular, sem a exposição para a turma.

Citamos como ações incisivas, nos momentos de crise, o uso de linguagens descritivas (VINHA, 2000, 2003; TOGNETTA, 2003), para explicitar o que estamos percebendo da situação, a fim de encorajar os envolvidos a narrarem o que está ocorrendo, perguntando se precisam de ajuda, auxiliando a encontrarem uma solução; permitir que os envolvidos falem sobre seus sentimentos; e a aplicação de sanções por reciprocidade, com vistas a restituir os vínculos rompidos.

Avilés (2006, p. 246), ao abordar os modelos de intervenção contra o bullying, ressalta que precisamos diferenciar propostas embasadas exclusivamente em punições e castigos para quem exerce o bullying, das que tendem mais “[...] a manejar el contexto y las vivencias de todos los que intervienen en el problema con la finalidad de restituir las relaciones” .

Tal perspectiva de Avilés (2006) parece ser contrária às ações que temos visto, aqui no Brasil. Exemplo disso é atitude de uma escola estadual de Votorantim/SP, que decidiu expulsar onze alunos, com idades entre 14 e 16 anos, acusados de terem cometido bullying contra alunos da 6ª série do Ensino Fundamental, na faixa etária de onze anos. A decisão teria sido tomada pelo Conselho Escolar, formado por professores, funcionários da escola, pais e representantes dos estudantes, juntamente com os responsáveis pelos alunos acusados. Informações publicadas no jornal “*O Estado de S. Paulo*” (TOMAZELA, 2011) dão conta de que a decisão foi tomada com base no histórico dos envolvidos e na gravidade do caso. Os autores teriam combinado o ataque pela internet. Cercaram os alvos no pátio e os agrediram a socos e pontapés. Uma professora que tentou intervir teria levado uma pedrada.

Ter ciência dos fundamentos dos projetos de intervenção, se mais punitivos ou mais regeneradores das relações, segundo Avilés (2006), não significa ter que optar por um, em detrimento do outro. Para o autor, ao contrário, “[...] se trata de aproveitar lo positivo de

todas en la medida en que eso sea posible y no contradictorio, y lo que cada una pueda aportar para entender y solucionar el problema del maltrato” (ibid., p. 247).

Tais discussões sobre as diferenças e as semelhanças entre o que os estudiosos do tema têm proposto e o que efetivamente tem sido realizado, nas escolas, em termos de prevenção e combate ao bullying, podem ser objeto de nossas futuras investigações.

As estratégias de intervenção precisam incidir sobre as especificidades dos problemas de cada centro escolar, por isso, a necessidade da investigação da realidade (TOGNETTA; VINHA, 2008). Olweus (1998) criou os primeiros questionários para identificar a presença de bullying e a percepção dos alunos sobre o fenômeno. Esses instrumentos foram adaptados e aprimorados por outros autores e aplicados em diversas realidades, inclusive no Brasil, por Fante (2005), Tognetta, Cruz e Souza (2007), PLAN (2010), como já mencionamos.

Segundo Tognetta e Vinha (2008), os questionários abrem espaços para discussões. Conforme as autoras, um importante passo na concepção das estratégias de atuação e prevenção já foi dado: há propostas de intervenção que atuam sobre alvos, autores e espectadores de bullying, desmistificando a ideia de que precisamos, apenas, auxiliar os alvos de bullying, as vítimas, punindo os agressores.

Para Ortega (2002), ao tratar do “Projeto Sevilha Antiviolença Escolar” (SAVE), de âmbito regional, na Espanha, um dos grandes objetivos de um projeto de intervenção contra problemas de violência interpessoal seria

[...] conseguir que os professores aprendam a distinguir o fenômeno de maus-tratos entre colegas, prestem atenção a ele e dêem-se conta de que a prevenção do abuso e da prepotência tem que ser incluída nos seus objetivos educacionais. [...] A conscientização sobre a necessidade de não tolerar a violência e de não vê-la como um problema pessoal de uma criança específica (agressor ou vítima) foi de importância fundamental. Tratava-se de perceber que a violência é um problema de toda a comunidade escolar, uma vez que ela tem efeitos destrutivos para todos os seus integrantes. (p. 95).

Nessa mesma direção, Tognetta e Vinha (2008, p. 222) complementam, ressaltando:

Um projeto traçado com estratégias claras de intervenções a curto e longo prazo pode superar as iniciativas de projetos repetitivos e expositivos de trabalho com ética e moral, e permite que a escola esteja de fato atenta às angústias e sofrimentos de seus alunos. É verdade que a implantação de um projeto anti-*bullying* requer uma reflexão da comunidade educativa em relação às próprias condutas. Sim, pois o compromisso de um projeto como esse engloba orientadores, professores, diretores, alunos, pais, enfim, todos que integram o que chamamos de comunidade educativa.

Entendemos que é importante aproveitar esse momento de intensa e crescente discussão sobre o fenômeno bullying, aqui no Brasil, para aprimorar as pesquisas referentes às causas e às intervenções.

Países como Espanha (AVILÉS, 2002, 2006; ORTEGA; MORA-MERCHÁN, 2000), Portugal (ALMEIDA; DEL BAIRRIO, 2002; PEREIRA, 2002), Noruega e Suécia (OLWEUS, 1995, 1998), entre outros, têm dado o exemplo e investido há vários anos, em pesquisas e projetos de intervenção em nível nacional e regional.

Como mencionado, importantes passos foram dados. Porém, há a urgência de mais estudos sobre o bullying, no Brasil, para auxiliar a comunidade escolar a traçar estratégias de combate à violência entre pares, condizentes com a realidade de cada centro.

Nesse sentido, as instituições de ensino superior, principalmente as públicas, incentivadoras e promotoras de pesquisas na área educacional, têm papel significativo em fomentar tais pesquisas e torná-las acessíveis à comunidade escolar.

Como apresentamos, durante o estudo, há, no país, pesquisas com vistas a identificar o fenômeno e suas características. Porém, nos perguntamos: em termos de ações, quais são os programas brasileiros de intervenção que têm dado resultados positivos? Onde os profissionais da educação buscam informações para prevenir e cessar ações de bullying e que informações são essas? Que tipo de ação tem prevalecido, no Brasil: medidas punitivas ou regenerativas das relações?

Assim, sugerimos pesquisas sobre as estratégias de intervenção ao bullying, as quais possam estimular a elaboração e aplicação de projetos contra o bullying. Atentamos, ainda, para a capacitação dos profissionais da educação, a fim de trabalhar com o fenômeno.

A partir das dificuldades que tivemos, na elaboração do questionário sobre bullying, sugerimos, igualmente, a criação (ou adaptação) de instrumentos de investigação do bullying adequados para crianças menores, estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Instrumentos talvez compostos por desenhos e histórias, compreensíveis, para que as crianças, através de narrativas, possam fornecer dados relevantes sobre causas dos problemas, também nessa faixa etária, auxiliando na criação de estratégias de prevenção e contenção do bullying.

Recomendamos pesquisas que enfatizem fatores de risco e de proteção, nos diferentes níveis escolares, com vistas a auxiliar as estratégias de intervenção no bullying.

Mudar a realidade das escolas brasileiras, no tocante às formas de violência, parece ser um caminho longo a percorrer. Consideramos que a escola precisa rever seu papel e atentar para a Educação Moral de seus alunos, fomentando relações interpessoais “saudáveis”, embasadas no respeito mútuo e na cooperação. A postura dos profissionais de educação

também precisa mudar. É necessário rever suas práticas e o quanto elas influenciam no desenvolvimento cognitivo, social e moral dos seus alunos.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, A. A vitimização entre pares em contexto escolar. In: MACHADO, C.; GONÇALVES, R. A. (Coord.). **Violência e vítimas de crimes**. Vol. 2 – crianças. 3. ed. Coimbra: Quarteto, 2008.

_____; DEL BARRIO, C. A vitimização entre companheiros em contexto escolar. Um novo método narrativo para estudo das representações dos maus-tratos entre pares na pré-adolescência: o Scan Bullying. In: MACHADO, C.; GONÇALVES, R. A. (Coord.). **Violência e vítimas de crime**. Vol. 2 – crianças. 3. Ed. Coimbra: Quarteto, 2002.

ALMEIDA, A.; LISBOA, C.; CAURCEL, M. J. ¿Por qué Ocurren los Malos Tratos entre Iguales? Explicaciones Causales de Adolescentes Portugueses e Brasileños. **Revista Interamericana de Psicología**, v. 41, n. 2, p. 107-118, 2007.

ALMEIDA, A. R. S. A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 13, n. 2, p. 239-249, mai-ago 1997.

_____. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 49, p. 51-54, mai 1984.

AQUINO, J. G. (Org.). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

ARAÚJO, U. F. **Um estudo da relação entre o “ambiente cooperativo” e o julgamento moral na criança**. 1993. 194f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

_____. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L. D. (Org.) **Cinco estudos de Educação Moral**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. **Revista Online Biblioteca Professor Joel Martins**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 1-12, fev. 2001.

_____. **Assembléia escolar**: um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.

AVILÉS, J. M. M. **Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales**. Valladolid: Grafolid, 1999.

_____. **Investigaciones internacionales sobre bullying**. Maltrato escolar entre iguales. Estudio comparativo de prevalencia. Morena: JMAM Ediciones, 2002.

_____. **Bullying**. Intimidación y maltrato entre el alumnado. Bilbao: STEE-EILAS, 2003.

_____. **El maltrato entre escolares en el contexto de las conductas de acoso.** Bullying en la escuela. Modelos de intervención. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2004.

_____. **Bullying:** el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela. Salamanca: Amarú Ediciones, 2006.

_____. Victimización percibida y bullying: factores diferenciales entre víctimas. **Boletín de Psicología**, n. 95, p. 7-28, mar. 2009.

_____. Cyberbullying: diferencias entre el alumnado de secundaria. **Boletín de Psicología**, n. 96, p. 79-96, jul. 2009.

_____; ELVIRA, N. A. **El bullying:** la intimidación y el maltrato entre iguales. Morena: JMAM Ediciones, 2002.

BEAUDOIN, M. N.; TAYLOR, M. **Bullying e desrespeito:** como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BEE, H. O desenvolvimento dos relacionamentos sociais. In: BEE, H. **A criança em desenvolvimento.** 9. ed, Porto Alegre: Artmed, 2003.

BELUCI, T. **Interferência de relações injustas na dinâmica de uma escola pública de ensino fundamental e médio do oeste paulista.** 2006. Trabalho de Iniciação Científica (Graduação em Psicologia) – Associação Cultural e Educacional de Garça, Faculdade de Ciências da Saúde, Garça, 2006.

BENETTI, A. A. C. F. **Vivências morais na escola:** uma análise piagetiana sobre crianças de 5 a 6 anos em situações de jogos infantis. 2009. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2009.

BIAGGIO, A. M. B. Psicologia do desenvolvimento. 9. ed. Petropolis: Vozes, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2009.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, v.8, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, v.1, 1998.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. (Org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. 19. ed. São Paulo: Summus, 1992.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: indicadores sociométricos associados a frequência versus dificuldade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 61-73, 2002.

_____. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

DEL REY, R.; ORTEGA, R. Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las comunidades autónomas. **Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado**, Zaragoza, n. 41, p. 133-145, ago. 2001.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. Criando um ambiente construtivista numa classe. In: ASSIS, M. C. e ASSIS, O. Z. M. de (Org.) **PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**. Campinas: Graf. FE, 2003.

DICIONÁRIO da língua portuguesa. São Paulo: Nova Cultural, 1992.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência e educar para a paz**. 2. ed. Campinas: Verus, 2005.

FARIS, R.; FELMLEE, D. Status Struggles: Network Centrality and Gender Segregation in Same – and Cross – Gender Aggression. **American Sociological Review**, v. 76, n. 1, p. 48-73, fev. 2011. Disponível em: <http://www.asanet.org/images/journals/docs/pdf/Faris_FelmleeASRFeb11.pdf> Acesso em: 15 abr 2011.

FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Um Estudo sobre Bullying entre Escolares do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 200-207, 2009.

FRANTZ, S. Brincadeira sem graça. **Zero Hora**, Porto Alegre, 12 nov. 2007. Caderno Meu Filho, p. 2-3.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GOMES, A. A. **Formação de professores: a dimensão do compromisso político**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1993.

_____. Considerações sobre a pesquisa científica: em busca de caminhos para a pesquisa científica. **Revista Intertemas**, Presidente Prudente, v. 5, p. 61-81, nov. 2001.

JUNQUEIRA, A. Palco do massacre, escola de Realengo retoma hoje as atividades. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 18 abril, 2011. Disponível em:

<http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20110418/not_imp707610,0.php>. Acesso em: 19 abr 2011.

LA TAILLE, Y. de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. (Org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 19. ed. São Paulo: Summus, 1992.

_____. A indisciplina e o sentimento da vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

_____. Violência: falta de limites ou valor? Uma análise psicológica. In: ABRAMO, H. W.; FREITAS, M. V.; SPOSITO, M. P. (Org.). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006a.

_____. A importância da generosidade no início da gênese da moralidade da criança. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 09-17, 2006b.

_____. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEME, M. I. da S. Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.17, n. 3, p. 367-380, 2004a.

_____. Educação; o rompimento possível do círculo vicioso da violência. In: MALUF, M. R (Org.). **Psicologia Educacional: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004b.

_____. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: Instituto SM para a educação (ISME), 2006.

LEPRE, R. M. **Indisciplina na escola: questão de educar a liberdade?** 2000. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

LOPES, C. S.; GASPARIN, J. L. Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente. **Acta Scientiarum**. Human and Social Sciences. Maringá, v. 5, n. 2, p. 295 a 304, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKJANENKO, M. F. S. P. **Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado**. 1995, 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MARTINS, M. J. D. Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar. **Revista da Educação**, v. XV, n. 2, p. 51-78, 2007.

MARTINS, R. A. **Construção do conhecimento social**: categorias de justificação e critérios de julgamento. 1991. 268 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1991.

MASCARENHAS, S. Bullying e moralidade escolar: um estudo com estudantes do Brasil (Amazônia) e da Espanha (Valladolid). In: CONGRESSO DE PESQUISAS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO MORAL: CRISE DE VALORES OU VALORES EM CRISE?, I., 2009, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, 2009. CD-ROM.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. D. (Org.). **Cinco estudos de Educação Moral**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____; TREVISOL, M. T. C. Educação moral: o que tem acontecido nas escolas públicas brasileiras? In: D'AUREA-TARDELI, D.; PAULA, F. V. de (Org.). **A constituição do currículo e as novas demandas educacionais**. São Paulo: Cengage Learning Edições Ltda. No prelo.

_____; ZECHI, J. A. M.. La educación moral en escuelas públicas brasileñas: concepciones y prácticas. **Postconvencionales**, v. 02, p. 04-20, ago. 2010.

MILGRAM, S. **Obedience to Authority**. Harper and Row, 1974.

MORITA, Y. Violência na escola: uma abordagem japonesa. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

OLWEUS, D. **Bullying at school**. What we know and what we can do. Oxford: Blackwell, 1993.

_____. Hostigamiento y vejaciones en la escuela: un programa de intervención. **Perspectivas**: revista trimestral de educação comparada. França: UNESCO, v. XXV, n. 1, p. 139-145, mar. 1995.

_____. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. 3. ed. Madrid: Morata, 1998.

ORTEGA, R. R. O projeto de Sevilha contra a violência nas escolas: um modelo de intervenção educacional de natureza ecológica. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas**: dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002.

_____; MORA-MERCHÁN, A. J. Violência escolar: el problema del maltrato entre iguales. Cuadernos de Pedagogia, n. 270, p. 46-50, 1998.

_____; MORA, J. **Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales** (secundaria). Sevilla: Universidad de Sevilla, 1995. Disponível em:

<[http://www.laecovi.es/documents/Alum_secundaria_maltrato\(Ortega_Mora-Merchan_Mora\)8p.pdf](http://www.laecovi.es/documents/Alum_secundaria_maltrato(Ortega_Mora-Merchan_Mora)8p.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2009.

PEREIRA, B. O. **Para uma escola sem violência**: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Porto: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

PIAGET, J. O espírito da solidariedade na criança e a colaboração internacional. In: PARRAT-DAYAN, S.; TRYPHON, A. (Org.). **Jean Piaget - Sobre a pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1931/1998.

_____. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1932/1994.

_____. Observações psicológicas sobre o self-government. In: PARRAT-DAYAN, S.; TRYPHON, A. (Org.). **Jean Piaget - Sobre a pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1934/1998.

_____. Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. In: PARRAT-DAYAN, S.; TRYPHON, A. (Org.). **Jean Piaget - Sobre a pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1935/1998.

_____. Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo del niño. In: DELAHANTY, G. P. **Piaget y el psicoanálisis**. México: Universidade Autónoma Metropolitana, p. 181-290, 1954/1994.

_____. Desenvolvimento e aprendizagem. In: RATHS, J., PANCELLA, J. R., VAN NESS, J. S. **Studying teaching**. 2. ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1971.

_____. **A formação no símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

PLAN. **Bullying Escolar no Brasil**: Relatório Final. São Paulo: CEATS/FIA, 2010. Disponível em: <http://www.aprendersemmedo.org.br/docs/pesquisa_plan_relatorio_final.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2010.

ROGERO, T. Atirador do rio afirma em vídeo que bullying foi a principal motivação. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 15 abril, 2011. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/cidades,atirador-do-rio-afirma-em-video-que-bullying-foi-principal-motivacao,706755,0.htm>>. Acesso em: 17 abr 2011.

SACONNI, L. A. **Grande dicionário Sacconi**: da língua portuguesa: comentado, crítico e enciclopédico. São Paulo: Nova Geração, 2010.

SASTRE, G.; MORENO, M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**: gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna, 2002.

SMITH, P. K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-las. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.) **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 59-75, jul. 1998.

THIOLLENT, M. J. M. Aspectos qualitativos da metodologia da pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p.45-50, maio, 1984.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 2003.

_____. Violência na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos. In: PONTES, A.; LIMA, V. S. de (Org.). **Construindo saberes em educação**. Porto Alegre: Zouk, 2005.

_____. **Sentimentos e virtudes: um estudo sobre a generosidade ligada às representações de si**. 2006. 320 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. Violência na escola x violência da escola. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR – EDUCERE, VIII - CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS – CIAVE, III., 2008, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUC, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/586_903.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2010. p. 11747-11761.

_____. **Perspectiva ética e generosidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. **A história da menina e do medo da menina**. 1. ed. Americana: Adonis, 2010.

TOGNETTA, L. R. P.; BARBUTO, A. C.; CANOVAS, M. F. K. É possível a prevenção à violência na escola? Um estudo teórico comparativo entre o programa Faustlos baseado nos estudos de Bandura e o Trabalho com Jogos de Sentimentos baseado na epistemologia genética de Piaget. **Revista Schème**: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, Marília: UNESP. No prelo.

TOGNETTA, L. R. P. et al. **Um panorama geral da violência...** e o que se faz para combatê-la. v. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. Estamos em conflito: eu comigo mesmo e com você. In: CUNHA, J. L. da; DANI, L. S. C. (Org.) **Escolas, conflitos e violências**. Santa Maria: UFSM, 2008.

_____. Valores em crise: o que nos causa indignação? In: LA TAILLE, Y. de; MENIN, M. S. S. [et al.] (Org.) **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. Bullying e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA DA SAÚDE: SEXUALIDADE, GÊNERO E SAÚDE, 8º, 2010, Lisboa. **Anais eletrônicos...** Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2010a. Disponível em: <<http://pt.calameo.com/read/000191192fa6e88a1f289>>. Acesso em: 20 jun. 2010. p. 487-494.

_____. Bullying e violência na escola: entre o que se deseja e o que realmente se faz. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA DA SAÚDE: SEXUALIDADE, GÊNERO E SAÚDE, 8º, 2010, Lisboa. **Anais eletrônicos...** Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2010b. Disponível em: <<http://pt.calameo.com/read/000191192fa6e88a1f289>>. Acesso em: 20 jun. 2010. p. 495-503.

_____. (Org.) **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** Contribuições da Psicologia. Campinas: Mercado de Letras. No prelo.

TOMAZELA, J. M. Escola expulsa 11 alunos por bullying em Votorantin-SP. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 16 mai, 2011. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,escola-expulsa-11-alunos-por-bullying-em-votorantim-sp,720038,0.htm>> . Acesso em: 23 maio 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VICENTIN, V. F. **Condições de vida e estilos de resolução de conflitos entre adolescentes**. 2009, 223f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009a.

_____. **E quando chega a adolescência...** Uma reflexão sobre o papel do educador na resolução de conflitos entre adolescentes. Campinas: Mercado de Letras, 2009b.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

_____. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 2003. 426 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____; TOGNETTA, L. R. P. A construção da autonomia moral na escola: a intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. In CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR – EDUCERE, VIII - CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS – CIAVE, III., 2008, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUC, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/295_902.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2010. p. 11238-11250.

_____; RAMOS, A. de M. Os conflitos interpessoais na escola: concepções, intervenções e possibilidades. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA DA SAÚDE: SEXUALIDADE, GÊNERO E SAÚDE, 8º, 2010, Lisboa. **Anais eletrônicos...** Lisboa:

Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2010b. Disponível em: <<http://pt.calameo.com/read/000191192fa6e88a1f289>>. Acesso em: 20 jun. 2010. p. 907-916.

VINYAMATA, E. (Org.). **Aprender a partir do conflito:** conflitolgia e educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

WATTERSON, B. **Calvin e Haroldo:** Yukon ho! São Paulo: Conrad, 2008.

_____. **A hora da vingança:** as aventuras de Calvin e Haroldo. São Paulo: Conrad, 2009a.

_____. **Calvin e Haroldo:** deu “tilt” no progresso científico. São Paulo: Conrad, 2009b.

_____. **O ataque dos perturbadores monstros da neve:** mutantes e assassinos. São Paulo: Conrad, 2010.

ZECHI, J. A. M. **Violência e indisciplina em meio escolar:** aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2008.

ANEXOS

ANEXO A

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E AS RELAÇÕES AUTORITÁRIAS / COOPERATIVAS			
Aspectos Observados	Caracterização do Ambiente	Ambiente	
		A	B
Quanto às regras	Há regras e são impostas pelo professor		
	Há regras e são estabelecidas pelo consenso entre professor e aluno		
	São estabelecidas, no início das aulas, como um todo a ser seguido.		
	São estabelecidas de acordo com a exigência dos acontecimentos.		
	Professor tem consciência das regras (conservação da regra), lembrando as crianças e cumprindo-as também.		
	Alunos têm consciência das regras (conservação), lembrando os colegas do seu cumprimento e cumprindo-as também.		
Quanto às relações professor- aluno e aluno-aluno	Centraliza todas as decisões		
	Faz uso de punições, sanções expiatórias		
	Faz uso de recompensas.		
	Escolhe, sem consultar os alunos, as atividades que vai desenvolver no dia		
	Grita		
	Ordena, dirige as ações dos alunos		
	Faz ameaças		
	Atribui elogios valorativos		
	Atribui elogios apreciativos		
	Proporciona momentos em que as crianças expressem seus sentimentos		
	Considera as idéias de todos		
	Utiliza sanções por reciprocidade		
	Dá oportunidade de assunção de papéis		
	Circula entre os alunos, questionando suas atividades		
	Dá respostas prontas		
Expõe o aluno, ridicularizando-o, envergonhando-o			
Aconselha e moraliza			
Quanto às relações professor- aluno e aluno-aluno	Obedece e se sujeita às ordens do professor sem questioná-las		
	Permanece em sala, trabalhando na ausência do professor		
	Espera sua vez para falar		
	Expressa, espontaneamente, suas opiniões		
	Avalia seu próprio comportamento e atitudes		
	Participa com interesse das atividades		
	Identifica suas responsabilidades pessoais sem necessidade de ser lembrado.		
	Cuida dos materiais e do ambiente escolar		
	Respeita a opinião do colega		
	Valoriza seus trabalhos, mostrando orgulho pelo que faz		
	Depende de aprovação do professor para valorizar seus trabalhos		
	Compartilha materiais com os demais espontaneamente		
	Ajuda um colega em dificuldades espontaneamente		

	Relaciona-se com os colegas sem fazer distinções		
	Organiza seu próprio material		
	Apresenta iniciativa para resolver situações diversas		
Quanto às atividades	O planejamento das atividades considera sugestões ou/e interesses dos alunos		
	As atividades são propostas com desafios		
	As atividades são desenvolvidas, em tempos diferentes, pelos alunos		
	Há uso de material concreto e próximo à realidade dos alunos.		
	A disposição física da sala facilita a participação democrática dos alunos		
	São oferecidas propostas de jogos e desafios para o trabalho com os conteúdos		
	Há observação e acompanhamento do aluno por parte do professor em atividades livres como o recreio e horários de lanche.		
	No horário do lanche, os alunos se servem sozinhos		
	Na entrada e saída das aulas, os alunos se dispõem em filas		
	Os alunos solicitam permissão para irem ao banheiro		
	Há oportunidades de escolhas por parte dos alunos quanto ao planejamento do dia		
	As atividades propostas favorecem a cooperação		
	Quanto à resolução de conflitos	Resolve os conflitos pelas crianças	
Encaminha para a direção			
Media a resolução dos conflitos permitindo que as crianças se expressem			
Insiste que as crianças falem sobre como se sentem nas situações de conflitos			
Ameaça e expõe os envolvidos na situação de conflitos solicitando que a classe ajude a resolver o problema			
Resolve o problema solicitando que as crianças se desculpem e façam carinho uma nas outras			
Conversa, particularmente, com agressor e agredido em situações de conflitos			
Ignora os conflitos ocorridos entre os alunos			
O aluno	Busca resolver seus conflitos sem interferência do professor		
	Utiliza argumentos verbais para resolver seus conflitos		
Total			
Legenda utilizada: N= nunca F= frequentemente AV= algumas vezes			

ANEXO B

ATRIBUIÇÃO DE PONTUAÇÃO AOS TIPOS DE AMBIENTES SOCIOMORAIS	
0 a 121 pontos	Ambiente coercitivo
De 122 a 157 pontos	Ambiente propenso à cooperação
De 158 a 183 pontos	Ambiente cooperativo

ANEXO C

QUESTIONÁRIO SOBRE MAUS-TRATOS ENTRE ALUNOS¹⁵

1. Em geral, como é seu relacionamento com os colegas?

- a) Bom
- b) Nem bom nem mal
- c) Ruim

2. Você tem bons amigos (amigos ou amigas verdadeiros na escola)? Quantos?

- a) Não. Não tenho nenhum amigo.
- b) Tenho um amigo.
- c) Entre dois a quatro
- d) Mais de cinco amigos.

3. Alguma vez você se sentiu sozinho(a) no recreio porque seus amigos não quiseram brincar ou conversar com você?

- a) Nunca.
- b) Uma vez.
- c) Algumas vezes.
- d) Muitas vezes.

4. Como você considera que os professores tratam você?

- a) Bem
- b) Nem bem, nem mal.
- c) Mal

Por quê? _____

5. Às vezes acontecem algumas coisas na escola que chamamos de maus-tratos. Você sabe o que são maus-tratos?

¹⁵ Questionário inspirado em Olweus (1993) e Ortega, Mora-Merchán e Mora (1995).

Podemos dizer que uma criança sofre maus-tratos quando alguma outra criança ou um grupo de crianças lhe coloca apelidos, ameaça-a, exclui-a do grupo, agride-a fisicamente ou com palavras, várias vezes ao longo dos meses de aula, ou do ano. Essas crianças querem com isto, ameaçar o colega, fazendo-o sofrer ou ficar com medo. Podemos chamar todas estas situações de maus-tratos entre pares.

6. Para você, quais são as formas mais frequentes de maus-tratos que acontecem na sua escola? (pode marcar mais de uma resposta)

- a) Os alunos colocam apelidos.
- b) Os alunos batem, chutam, empurram alguém.
- c) Os alunos roubam os pertences de alguém.
- d) Os alunos rejeitam, tiram um colega do grupo.
- e) Os alunos fazem brincadeiras com a cor da pele, com o jeito de ser de alguém.
- f) Os alunos inventam mentiras a respeito de alguém.
- g) Os alunos passam rasteira ou puxam orelha, beliscam...

Outros _____

7. Quantas vezes acontecem maus-tratos na sua escola?

- a) Nunca.
- b) Às vezes.
- c) Todos os dias.

8. Em que classe (série/ano) estão os meninos e meninas que costumam maltratar os seus colegas ou as outras crianças da escola? (pode marcar mais de uma resposta)

- a) Na mesma classe.
- b) Em outra classe _____

9. Quem são estas crianças que tem o costume de maltratar os outros? (pode marcar mais de uma resposta)

- a) Um menino.
- b) Um grupo de meninos.
- c) Uma menina.
- d) Um grupo de meninas.
- e) Um grupo de meninos e meninas.

10. Onde isso costuma acontecer? (pode marcar mais de uma resposta)

- b) Na sala de aula.
- c) No pátio, durante o recreio, ou horário de entrada e saída.
- d) No banheiro.
- e) Na rua.
- f) Outro _____

11. Quando essas situações acontecem alguém interfere tentando fazer parar? (pode marcar mais de uma resposta)

- a) Ninguém.
- b) Algum professor.
- c) Algum colega.
- d) Algum pai.
- e) Outro _____

12. Por que você acha que algumas pessoas maltratam as outras? (pode marcar mais de uma resposta)

- a) Porque são provocados.
- b) Porque são mais fortes.
- c) Porque gostam de rir dos outros.
- d) Outras razões _____

13. O que você faz quando vê algum de seus colegas, amigos, ou outras crianças sendo maltratados? (pode marcar mais de uma resposta)

- a) Não faço nada, porque podem me ameaçar, bater em mim também.
- b) Não faço nada porque isso é normal entre os colegas.
- c) Não faço nada, porém acho que eu deveria fazer.
- d) Chamo um adulto (professor(a), diretora, zelador)
- e) Eu mesmo enfrento os agressores.

14. Se você já maltratou, muitas ou algumas vezes, algum colega ou outra criança da escola, por que fez isso? (pode marcar mais de uma resposta)

- a) Nunca maltratei ninguém.
- b) Porque me provocaram.
- c) Porque são diferentes de mim.
- d) Porque eram mais fracos.
- e) Porque eu gosto que sintam medo de mim.
- f) Por querer dar risada.
- g) Porque gosto de fazer os outros chorarem.
- h) Porque meus amigos me obrigaram.
- i) Porque os meus amigos também fazem (também maltratam).
- i) Outros _____

15. Se você maltratou algum de seus colegas ou outras crianças da escola, alguém ficou sabendo disso que você fez?

- a) Sim.
- b) Não.
- c) Nunca maltratei ninguém.

16. Quem ficou sabendo? (pode marcar mais de uma resposta)

- a) Colega
- b) Professor (a)
- c) Outro _____
- d) Nunca maltratei ninguém.

17. O que aconteceu? (se você nunca maltratou ninguém pode deixar esta questão em branco)

18. Você já foi maltratado por algum (ou alguns) de seus colegas ou outras crianças da escola?

- a) Sim, mas foram poucas vezes.
- b) Sim, foram muitas vezes.
- c) Não, nunca fui intimidado/ameaçado ou agredido.

19. Quando isso aconteceu?

- a) Eu nunca fui maltratado por ninguém.
- b) Há uma semana.
- c) Há um mês.
- d) Desde o início das aulas.
- e) Desde sempre.
- f) Outro: _____

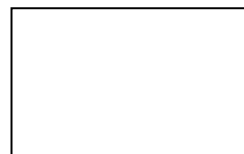
20. Se você foi maltratado em alguma ocasião, porque acha que fizeram isso com você? (pode marcar mais de uma resposta)

- a) Eu nunca fui maltratado por ninguém.
- b) Porque eu provoquei.
- c) Porque sou diferente deles.
- d) Porque sou mais fraco.
- e) Para incomodar.
- f) Porque ele(s)/ela(s) gostam de rir e fazer piadas dos outros.
- g) Outros _____

21. Quando isso aconteceu você contou para alguém? (pode marcar mais de uma resposta)

- a) Isso nunca aconteceu comigo.
- b) contei para o(a) professor(a).
- c) contei para a diretora.
- d) contei para alguém da sua família.
- e) contei para seus amigos
- f) Não falei nada para ninguém
- g) Outro: _____

22. O que você acha que poderia ser feito para resolver estas situações de maus-tratos?

ANEXO D**HISTÓRIAS DE CONFLITOS NA ESCOLA¹⁶**

Apresentamos a seguir algumas histórias de conflitos que podem acontecer na sua escola.

Diga o que você pensa delas:

1. Seus colegas estão brincando de “pega-pega”. Você vai até lá e pede pra brincar com eles. Eles dizem que não porque você não corre bem.

O que você faria? Por quê?

O que você acha que sua professora faria se visse ou soubesse desse fato?

O que você acha que sua professora deveria fazer se visse ou soubesse desse fato?

2. Você tem um amigo que é mais quietinho. As outras crianças vivem fazendo piadinhas com ele, colocando apelidos, excluindo-o dos grupos. Num determinado dia, você chega à escola e vê que estão batendo forte nele.

O que você faria? Por quê?

¹⁶ Instrumento inspirado em Vicentin (2009).

O que você acha que sua professora faria se visse ou soubesse desse fato?

O que você acha que sua professora deveria fazer se visse ou soubesse desse fato?

3. A professora levou adesivos para dar a quem acertasse as perguntas feitas por ela. Você respondeu corretamente, mas não ganhou porque ela disse que você não havia se comportado bem no dia anterior.

O que você faria? Por quê?

O que você acha que sua professora faria se você reclamasse?

O que você acha que sua professora deveria fazer se você reclamasse?

4. Você está em sala de aula fazendo uma atividade, mas está demorando para resolvê-la, pois é uma tarefa que você tem mais dificuldade. Um de seus colegas te chama de burro.

O que você faria? Por quê?

O que você acha que sua professora faria se visse ou soubesse desse fato?

O que você acha que sua professora deveria fazer se visse ou soubesse desse fato?

5. Seu colega pede no início da aula para ir ao banheiro. Sua professora lhe pergunta se ele está com muita vontade, pois não o deixará mais ir ao banheiro antes do recreio. Ele diz que sim e vai. Passa uma hora e ele sente vontade novamente, mas desta vez sua professora não deixa.

O que você acha que ele faria? Por quê?

O que você acha que sua professora faria?

O que você acha que sua professora deveria fazer?

ANEXO E



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 01 de julho de 2009.

Ilmo.(a) Sr.(a)

Profa. Dra. Maria Suzana de Stefano Menin.

Ref. projeto intitulado: "As relações entre os conflitos interpessoais e a violência escolar: o Fenômeno Bullying" a ser desenvolvido pela aluna do curso de Pós-graduação em Educação, Loriane Trombini Frick, sob orientação da Profa. Dra. **Maria Suzana de Stefano Menin**.

Processo nº 45 /2009

Recebemos os documentos contendo as regularizações solicitadas pelo parecerista para integrarem o projeto acima, os quais foram analisados e estão de acordo com as solicitações.

Decorrente do exposto, este Comitê considera o projeto **APROVADO**.

Informamos, ainda, que ao final do desenvolvimento da pesquisa, deverá ser encaminhado ao CEP um **relatório final** sucinto (vide modelo na página da FCT), sendo que os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinados, deverão permanecer em poder do orientador da pesquisa pelo período mínimo de 5 anos após o encerramento do estudo, para eventual fiscalização da CONEP.

Atenciosamente.



Profa. Dra. Regina Coeli Vasques de Miranda Burneiro
Vice coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa
FCT- Unesp- Presidente Prudente

Faculdade de Ciências e Tecnologia
Comitê de Ética em Pesquisa
Rua Roberto Simonsen, 305 CEP 19060-900 Presidente Prudente SP
Tel 18 3229-5388/r5466 email – cep@fct.unesp.br

ANEXO F

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: "As relações entre os conflitos interpessoais e a violência escolar: o Fenômeno Bullying"

Pesquisadora: Loriane Trombini Frick

Orientadora geral do projeto: Maria Suzana S. Menin

Departamento de Educação e Programa de Pós - Graduação em Educação – Mestrado. Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Presidente Prudente – SP - Brasil

1. Natureza da pesquisa: Você é convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar as possíveis relações dos conflitos interpessoais na escola com uma forma específica de violência escolar denominada Bullying (conflitos entre os alunos).
2. Participantes da pesquisa: Alunos, professores e direção.
3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar desse estudo os professores e a direção responderão a uma entrevista e seu filho(a) será observado em sala de aula e nos ambientes escolares. A pesquisa será realizada na escola do seu filho(a). Você tem liberdade de recusar a participação do seu filho(a) e ainda se recusar em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone (018) 3229-5335, com a orientadora do projeto prof^a Maria Suzana S. Menin, e a pesquisadora Loriane Trombini Frick. Você poderá também obter maiores informações com a coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da FCT UNESP, Profa. Dra. Edna Maria do Carmo, fone: 3229-5388 ramal 5466 – 3229-5365 ramal 202.e-mail cep@fct.unesp.br.
4. Sobre as entrevistas: Durante as observações haverá interação do pesquisador com os alunos nos ambientes escolares. Seu filho(a), assim como os demais alunos, será convidado a falar sobre situações vivenciadas na escola relacionadas ao seu comportamento.
5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos a dignidade do seu filho(a).
6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados.
7. Benefícios: O seu filho(a) ao participar desta pesquisa não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as questões relativas aos conflitos no interior da escola.
8. Pagamento: Seu filho(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago pela participação dele(a).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para o(a) seu(sua) filho(a) participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa.

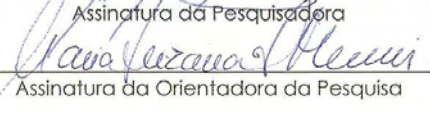
Nome do(a) seu(sua) filho(a)

Local e data

Assinatura do Pai ou Responsável



Assinatura da Pesquisadora



Assinatura da Orientadora da Pesquisa

Maria Suzana S. Menin / Orientadora da pesquisa / Fone: 018 32295335; email: edumoral@fct.unesp.br
Loriane Trombini Frick / Pesquisadora / Fone: 018 81265761; email: lorianetrombini@hotmail.com