

AMBIENTES SOCIOMORAIS COOPERATIVOS E COERCITIVOS: HAVERIA DIFERENÇAS?

Loriane Trombini Frick – FCT/UNESP
lorianetrombini@hotmail.com
Agência Financiadora: FAPESP

Resumo: Essa pesquisa trata das relações entre a qualidade das relações interpessoais em ambientes sociomorais e a incidência do bullying entre escolares. Para realização do estudo foram feitas observações em duas salas de aula, com ambientes sociomorais distintos - um mais coercitivo e outro mais cooperativo, dos anos iniciais de Ensino Fundamental em duas escolas da rede pública de um município do estado de São Paulo. Com as observações foi possível preencher uma ficha para caracterização dos ambientes sociomorais e obter dados sobre a construção de regras, as relações interpessoais entre professores e alunos e entre alunos, as atividades e as formas de resolução de conflitos. Para verificar a percepção dos alunos sobre o bullying e identificar possíveis envolvidos (alvos, autores e público) nesse tipo de violência, aplicou-se um questionário específico aos alunos, com questões fechadas e abertas. Após analisar os dados coletados, quantitativa e qualitativamente, os resultados demonstraram que a qualidade das relações que os professores estabelecem em sala de aula pode influenciar na ocorrência e perpetuação do bullying, evidenciando que ações antibullying devem incidir, também, sobre a qualidade dessas relações.

Palavas-chave: Educação. Bullying. Ambiente Sociomoral Cooperativo. Ambiente Sociomoral Coercitivo. Relações Interpessoais.

Introdução

[...] a escola deveria ser um ambiente que primasse e favorecesse relações interpessoais pautadas no respeito mútuo, na expressão de sentimentos, no diálogo, na reciprocidade, na resolução de conflitos que superasse formas mais primitivas de ação (TOGNETTA et al., 2010, p. 12).

Não há como negar que o ambiente escolar, público ou privado, tem sido palco de inúmeras situações de violência entre pares (AVILÉS, 2006; LEME, 2006; TOGNETTA et al., 2010; TOGNETTA; VINHA, 2010). Diferentes documentos legais 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), indicam que é responsabilidade da escola preocupar-se com a formação moral dos alunos, assim como Tognetta et al. afirmam na citação descrita.

Entretanto, parece haver uma crença de que problemas de violência entre pares teriam origem externa e anterior à escola e, desse modo, os processo de intervenção seriam igualmente externos (ALMEIDA, 2008). Estudos demonstram que a escola se preocupa mais com problemas de indisciplina, decorridos da dificuldade que os alunos teriam em obedecer às regras definidas pela escola e à autoridade (TOGNETTA et al., 2010). Segundo os pesquisadores, os professores parecem importar-se mais com conversas paralelas enquanto explicam a matéria, chegar atrasado à escola, não realizar tarefas solicitadas, não usar o uniforme, por exemplo, do que com comportamentos de ordem moral, como agressões físicas, verbais e psicológicas entre pares (ibid., 2010).

Contrariamente, pesquisas (ARAÚJO, 1993, 2001; LEME, 2006; LUKJANENKO, 1995; TOGNETTA, 2003; VINHA, 2003) evidenciam que as características do ambiente sociomoral estabelecidas pelos professores influenciam no modo de agir de professores e alunos de modo positivo ou negativo. Estes estudos mostram, por exemplo, que a forma como os professores compreendem e resolvem conflitos interpessoais influencia no modo como os alunos agem perante conflitos, promovendo respostas assertivas, agressivas ou submissas.

Pensando no quanto o tipo de relações interpessoais estabelecidas em sala de aula pode influenciar no modo como as crianças se relacionam e resolvem conflitos interpessoais, questionou-se se seriam os ambientes coercitivos espaços onde o bullying poderia se multiplicar. Assim, a pesquisa de mestrado

intitulada “As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying: um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas” (FRICK, 2011), com apoio da FAPESP, foi desenvolvida para estudar o tipo de ambiente sociomoral proporcionado pelos professores, com o objetivo de investigar quais oportunidades de construção de outras formas de resolução de conflitos mais cooperativas esses alunos teriam e se esta construção incidiria de alguma forma sobre a diminuição da ocorrência e perpetuação do bullying.

Pela pesquisa foram investigadas e analisadas 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 hipótese inicial era de que num ambiente com muitos conflitos mal resolvidos, ou resolvidos de modo coercitivo, haveria maior índice de bullying do que num ambiente cooperativo (FRICK, 2011).

O Fenômeno Bullying

O bullying é uma forma de violência considerada um *fenômeno* justamente por ter um conjunto de características específicas (OLWEUS, 1993; AVILÉS, 2006): *a agressão* (física, psicológica, verbal ou social); *a intenção*; *a repetição* (mantida durante longo período); *a ocorrência entre pares*; *a existência de um público* (alguém sempre vê ou fica sabendo). Tognetta e Vinha (2010, p. 488) explicam 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.

O fenômeno bullying é uma forma de violência com múltiplas causas e variáveis (AVILÉS, 2006): 1) culturais: meios de

comunicação social e modelos que reproduzem e estimulam a violência; uso da força; ideais de determinados grupos (como grafiteiros, neonazistas etc.); cultura das armas (por exemplo, o acesso facilitado a armas por crianças e adolescentes estadunidenses); 2) sociais: na violência estrutural; valores socialmente aceitos; crenças e costumes sociais face ao bullying (que o naturalizam); o machismo e a exaltação da masculinidade; exclusão social de determinados grupos por preconceitos/estereótipos sociais, como o racismo e a homofobia; 3) familiares: estilos educativos autoritários, permissivos ou negligentes; atitudes coercitivas e violentas; qualidade nas relações (existência de muitos conflitos, pouca ou escassa comunicação e afeto ou excesso de controle e exigências); condições socioculturais da família; vínculos de apego estabelecidos; a tolerância da violência; 4) escolares: metodologias não cooperativas; atitudes disciplinares autoritárias, punitivas e inconsistentes; falta de normas estabelecidas de forma democrática; pouca comunicação; clima de sala de aula perturbador ou caótico; falta de respeito e confiança nas relações entre professores e alunos; ausência ou não de programas antibullying; presença de adultos acompanhando os recreios; 5) grupais: popularidade dos grupos; busca por status/posição/reconhecimento no grupo; sentimento de pertença; dinâmicas grupais (proteção, aumento da força); desejo de infringir normas; formação de grupos e exclusão de outros; 6) 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, as crianças com necessidades especiais que são fortes alvos de bullying) ou a orientação sexual.

Do ponto de vista afetivo, faltaria empatia do autor e do público, a qual impede o compartilhamento dos estados afetivos e o

interessar-se e compreender os sentimentos dos outros. Faltaria, também, sensibilidade moral aos espectadores, aos autores de bullying e a todos os alunos em geral, isto é, um conjunto de capacidades necessárias a uma ação moral: distinguir entre o certo e errado partindo de uma hierarquia de valores que a pessoa tem; atribuir valor a outra pessoa como alguém que merece ser tratado bem (TOGNETTA, 2010).

Em diferentes contextos, como Espanha (AVILÉS, 2006; DEL REY; ORTEGA, 2001), Portugal (ALMEIDA; LISBOA; CAURCEL, 2007) e, inclusive no Brasil (FANTE, 2005; MASCARENHAS, 2009; PLAN, 2010), os pesquisadores têm demonstrado que o bullying ocorre em todas as escolas, variando apenas a frequência e os locais (pátio e sala de aula); são altos os índices de alunos envolvidos como autores, alvos ou testemunhas; as ações ocorrem longe do olhar dos adultos; as formas mais recorrentes são as agressões verbais e físicas e a exclusão social; o bullying acarreta consequências danosas para os envolvidos, não só para os alvos; a organização da escola em termos de competitividade, clima de convivência e currículo, são elementos que fomentam estereótipos, a comparação social, a formação de grupos e o desejo de dominação.

Ambientes Sociomorais Cooperativos e Coercitivos em Situação Escolar

Os ambientes cooperativos e coercitivos são ambientes sociomorais, definidos por Devries e Zan (1998) como a rede de relações interpessoais que compõe a experiência escolar, a qual inclui as relações professor/aluno e aluno/aluno, bem como com os estudos e com as regras.

Dependendo do tipo de relações estabelecidas, as salas de aula compõem um determinado tipo de ambiente sociomoral (PIAGET, 1932/1994): aquele que promove o desenvolvimento da

autonomia, denominado cooperativo; aquele promove o desenvolvimento da heteronomia, chamado coercitivo.

Num ambiente predominantemente coercitivo as relações são fundamentadas no *respeito unilateral* e na *coação adulta*. O respeito unilateral é constituído 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). A reciprocidade não é necessária, isto é, “[...] o dever respeitar não é compensado pela concepção do direito de ser respeitado” (LA TAILLE, 2006, p. 98). A coação social é considerada por Piaget como “[...] toda relação entre dois ou n indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou de prestígio” (1998 apud TOGNETTA, 2003, p. 194).

Num contexto coercitivo o que predomina é a moral heterônoma, a qual é marcada principalmente pela obediência à regra advinda do sujeito que detém o poder, ou seja, o correto é obedecer quem tem a autoridade. O aluno age conforme as orientações do professor, que impõe as regras.

Já num ambiente predominantemente cooperativo as relações são fundamentadas no *respeito mútuo* e na *cooperação*. O respeito mútuo caracteriza-se 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.

Cooperar é esforçar-se para conquistar um objetivo comum, “[...] enquanto coordenam-se os sentimentos e perspectivas dos outros” (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 57). Para as autoras, a cooperação

é motivada por sentimentos de afeto mútuo e confiança, que vão transformando-se em sentimentos de simpatia e consciência das suas intenções e dos outros.

Menin (1996, p. 52) escreve 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).

Num ambiente cooperativo, predomina a construção da moral autônoma que, de acordo com La Taille (2006), é a moral da justiça e do respeito mútuo, onde deveres e direitos são complementos um do outro, equilibrando-se.

Resultados

Para realização da pesquisa foram feitas observações em duas salas de aula com ambientes sociomorais diferentes (um mais coercitivo: A; outro mais cooperativo: B), dos anos iniciais de Ensino Fundamental em escolas da rede pública numa cidade do interior do estado de São Paulo. Os participantes da pesquisa tinham entre oito e dez anos. A partir das observações foi preenchida uma ficha para caracterização dos ambientes sociomorais (TOGNETTA, 2003). Após, foram aplicados dois questionários aos alunos: um com situações hipotéticas de conflitos, com o objetivo de 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. Os dados coletados foram analisados quantitativa e qualitativamente (FRICK, 2011). Nesse texto serão apresentados apenas os dados referentes aos ambientes sociomoraís e à incidência de bullying.

Através das observações realizadas no ambiente A e no ambiente B obtiveram-se dados referentes às regras, às relações interpessoais (professor-aluno e aluno-aluno), às atividades propostas e às formas de resolução de conflitos. Estas informações serviram como base para completar a "Ficha de observação dos ambientes escolares e as relações autoritárias/cooperativas" (TOGNETTA, 2003) e caracterizar as salas de aula.

O ambiente A

O ambiente A, com 75 pontos - menos pontos, menor cooperação - foi caracterizado como coercitivo na maioria dos itens observados, por ter apresentar mais relações do tipo coercitivas, entre professora e crianças, pautadas no respeito unilateral e na coação adulta. Todas as ordens e direitos vinham da professora. As regras eram estabelecidas e mudadas pela professora, que constantemente também não as cumpria. No não cumprimento das mesmas ou perante situações que a professora julgava inadequadas, ela aplicava sanções expiatórias como:

[...] 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. (FRICK, 2011, p.108).

As sanções expiatórias são fruto da coação adulta e das regras impostas pela autoridade, além de serem arbitrárias, visto que não há relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado (MARTINS, 1991).

Destaca-se que não havia distinção entre regras morais e convencionais, sendo ambas tratadas com o mesmo valor: não fazer a tarefa (regra convencional) era considerado tão errado e passível de punição quanto desrespeitar o professor e/ou os colegas (regra moral). As regras morais são orientadas por princípios e valores morais, e estão 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). Já 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.

Em situações de conflitos entre pares, os alunos usavam mais formas agressivas de resolução. No entanto, quando ocorriam conflitos na presença da professora, era esta quem intervinha, na maioria das vezes, seja porque as crianças recorriam a ela, ou 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, dizendo o que eles possivelmente estavam sentindo e exigindo que pedissem desculpas.

Situações vexatórias e humilhantes são usadas, inadequadamente, pelos professores como método educativo. Constrangendo o aluno ou o fazendo "passar vergonha", acredita-se que ele apresentará bons comportamentos. Contudo, ao agirem desse modo, como bem lembra 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).

Os conflitos ocorridos na hora do recreio, no ambiente A, eram frequentemente ignorados pela professora. Já os conflitos entre a professora e os alunos, em sala de aula, eram resolvidos pela professora com ameaças e sanções expiatórias.

A disposição da sala de aula e as atividades não proporcionavam a cooperação entre os alunos. Nas relações entre pares, os alunos demonstravam interesse em ajudar o colega, trocar material, mostrar suas atividades. Contudo, a professora tolhia esse comportamento, solicitando, frequentes vezes, que realizassem sozinhos suas tarefas, pedissem ajuda apenas para ela, cuidassem do seu material sem emprestar, sentassem com quem ela escolhia e na hora que ela determinava etc. Tais 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. 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).

O ambiente B

O ambiente B, com 162 pontos - mais pontos, maior cooperação - foi categorizado como predominantemente cooperativo na maioria dos itens por apresentar mais relações do tipo cooperativas ou tendendo à cooperação.

Observou-se, nesse ambiente, que as regras pareciam ser claras e respeitadas por todos, inclusive pela professora. No entanto, não foram presenciados momentos de discussão e/ou elaboração de regras, nem cartazes com as mesmas, em sala de aula. Quando necessário, as regras eram lembradas, sendo cobradas tanto pela professora quanto pelos alunos. A professora procurava relembrar os princípios sociais ou pedagógicos das regras ou atentar para a consequência dos atos, sem aplicar sanções expiatórias, ameaças, recompensas, sem incentivar a delação e fofocas, o que demonstrava que a mesma fazia distinção entre regras morais e convencionais.

O relacionamento entre pares era bom, os alunos respeitavam-se e se auxiliavam de modo espontâneo, sendo incentivados pela professora, cuidavam do ambiente e do seu material com autonomia. As relações interpessoais entre a professora e os alunos eram embasadas no respeito mútuo. A professora incentivava as trocas sociais mudando as crianças de lugar constantemente, fomentava laços de amizade, de respeito e cuidado com o outro.

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, o que indica que, em certos aspectos, esse ambiente “tende” à cooperação, pois, em determinadas situações, “ainda” prevalece a ordem da autoridade.

Nesse ambiente as observações mostraram que os alunos tinham iniciativa na resolução de conflitos entre pares, usavam mais

o diálogo do que formas coercitivas, procurando chegar a acordos, quase não recorrendo à professora. Quando necessário, a professora intervinha como mediadora, através do diálogo.

Percepção e Incidência de Bullying nos dois Ambientes

Os dados obtidos com o questionário sobre bullying, junto com as observações, apontaram formas de maus-tratos recorrentes nos dois ambientes. No ambiente A (coercitivo) apelidos, agressões físicas, difamações e exclusão do grupo foram as formas de maus-tratos mais citadas. No ambiente B (cooperativo) os apelidos obtiveram destaque, seguidos das formas de roubo e rejeição.

Quanto à ocorrência dessas ações – a frequência dos atos é um dos indicadores do bullying – constatou-se que no ambiente A para 30,77% dos alunos as ações de maus-tratos ocorrem todos os dias. No ambiente B apenas 9,09% dos alunos fizeram tal menção. O índice para o item “às vezes” é, também, 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.

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.

Autores como Pereira (2002), Olweus (1993), Avilés (2002), Whitney e Smith (1993 apud PEREIRA, 2002) 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

deveria incluir em suas políticas de prevenção à violência “[...] o ponto mais vulnerável das escolas que é o recreio”, visto que este se configura 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, foram apontados pelos participantes da 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 dados supõe-se 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, pode-se 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). Questionados acerca do que pensam que motivaria tais maus-tratos (poderiam marcar mais de uma resposta), os alunos do ambiente A 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%).

Ao indicarem que percebem situações de maus-tratos na escola, esses alunos revelam que de alguma forma presenciam ou ficam sabendo sobre as ocorrências de bullying. A presença do público evidencia que o bullying não é uma violência velada -pode até ser aos olhos das autoridades que dizem não notá-lo (AVILÉS, 2006; TOGNETTA; VINHA, 2010). 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. Mesmo "sem querer" esse público pode fomentar a prática de bullying, seja por perceber e nada fazer, seja por perceber e incentivar (AVILÉS, 2006). Tognetta e Vinha (2010) sugerem que as ações de intervenção contra o bullying devem incidir, também, sobre o público. Indignar-se com tais atos seria fator de prevenção.

Não foi possível identificar autores de bullying através do questionário, pois segundo a literatura, haveria a necessidade de se avaliar a frequência das agressões. Constatou-se que no ambiente A apenas 20,82% das respostas são indicativas de que os alunos não cometeram maus-tratos, contra 64,51% das respostas do ambiente B. Considerando as respostas dadas, supõe-se que no ambiente A oito alunos já cometeram algum tipo de maltrato e no ambiente B apenas dois. Perguntou-se, também, se já tinham sido alvos de maus-tratos. No ambiente A, somente 23,08% dos alunos afirmam nunca terem sido maltratados por seus colegas ou outras crianças da escola, contra 68,18% dos alunos do ambiente B. Dos alunos que responderam afirmativamente, com base na frequência "muitas vezes", verificou-se que apenas quatro alunos (30,77%) do ambiente

A podem ter sido alvos de bullying e nenhum no ambiente B. Pelas observações, supõe-se que três alunos do ambiente A e uma aluna do ambiente B tenham sido alvos de bullying.

Com o objetivo de identificar possíveis alvos de bullying, indagou-se 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 supõe-se que quatro alunos (30,77%) do ambiente A tenham sido alvos de bullying e nenhum, no ambiente B.

De modo geral, no questionário sobre bullying, as relações no ambiente B apresentaram-se mais cooperativas que no ambiente A. No ambiente B os alunos se veem menos como alvos e autores de maus-tratos do que os alunos do ambiente A. Esses dados confirmaram a hipótese inicial da pesquisa (FRICK, 2011), de que num ambiente coercitivo pode ocorrer maior índice de bullying.

Considerações Finais

Concluiu-se, com a pesquisa, que as relações interpessoais estabelecidas na escola, em especial na sala de aula, influenciam significativamente no modo como os alunos interagem e resolvem conflitos entre pares, bem como, sobre a prática e perpetuação do bullying, como um ciclo (FRICK, 2011).

Ao pensar nas relações encontradas na pesquisa e nos altos índices de violência nas escolas, evidencia-se que a escola necessita deixar de lado essa crença de que processos de intervenção contra a violência são exteriores à escola e passar a cuidar, urgentemente, das relações interpessoais que está promovendo. Para diminuir as práticas de bullying e para que os alunos aprendam a serem mais assertivos em situações conflituosas, cooperativos, democráticos, solidários e generosos, eles necessitam vivenciar relações embasadas

por esses mesmos princípios (FRICK, 2011).

A pesquisa (FRICK, 2011) apontou que processos antibullying devem incidir sobre as relações interpessoais entre os alunos e entre todos os integrantes da escola. Medidas pontuais de intervenção, como por exemplo, as cartilhas, palestras ou disk denúncia, mostram-se insuficientes para superar formas de violência nas relações interpessoais por não modificarem, por si só, a qualidade dessas relações.

Propostas antibullying que caminham nesse sentido, de melhorar a qualidade das relações, podem ser exemplificadas com as desenvolvidas por Del Rey e Ortega (2001), na Espanha: *círculos de qualidade*, para promover a identificação, análise e resolução de problemas comuns; *mediação de conflitos entre pares*, que incidem em eleger pessoas (pais, alunos ou professores) para atuarem nos momentos de crise como mediadores; *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, podemos citar as propostas que se referem à: propostas de *atividades para falar de si ou com afetividade* (TOGNETTA, 2003); criação de *assembleias* em sala de aula, para discutir os problemas de violência, entre outros e propor soluções conjuntas (ARAÚJO, 2004; TOGNETTA; VINHA, 2008); criação de

regras a partir das necessidades sentidas pelo grupo escolar e aplicação de *sanções por reciprocidade*, quando necessário, primando pelo reestabelecimento dos elos rompidos em situações de conflitos e pela correção dos atos (MENIN, 1996).

Por fim, cabe ressaltar que as medidas preventivas e de contenção do bullying devem incidir sobre as especificidades dos problemas de cada ambiente escolar, por isso a necessidade de investigação da realidade.

Referências

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.

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 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. **Bullying**: el maltrato entre iguales. Agressores, víctimas y testigos en la escuela. Salamanca: Amarú Ediciones, 2006.

_____; ELVIRA, N. A. **El bullying**: la intimidación y el maltrato entre iguales. Morena: JMAM Ediciones, 2002.

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.

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.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Verus, 2005.

FRICK, L. T. **As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying**: um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas. 2011, 195f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2011.

G1 CAMPINAS E REGIÃO. **Professora sugere que pais usem cinta e vara para educar aluno**. 25 jun. 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2012/06/professora-sugere-que-pais-usem-cinta-e-vara-para-educar-aluno.html>>. Acesso em: 26 jun. 2012.

G1 PARANÁ. **Aluno queima uniforme, veste outra calça e é impedido de entrar na escola**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/parana/noticia/2012/08/aluno-queima-uniforme-veste-outra-calca-e-e-impedido-de-entrar-na-escola.html>>. Acesso em: 24 ago. 2012.

LA TAILLE, Y. de. A indisciplina e o sentimento da vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

_____. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEME, M. I. da S. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: Instituto SM para a educação (ISME), 2006.

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, 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.

OLWEUS, D. **Bullying at school**. What we know and what we can do. Oxford: Blackwell, 1993.

PEREIRA, B. O. **Para uma escola sem violência**: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Porto: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

PIAJET, J. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1932/1994.

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.

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.

_____. **A história da menina e do medo da menina.** 1. ed. Americana: Adonis, 2010.

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. 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.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Bullying e intervenção no Brasil:** um problema ainda sem solução. Anais do 8º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: Sexualidade, Género e Saúde. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2010. Disponível em: <<http://pt.calameo.com/read/000191192fa6e88a1f289>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa.** 2003. 426 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.