

## TECENDO RELAÇÕES ENTRE OS CONFLITOS INTERPESSOAIS E O BULLYING

Loriane Trombini Frick (FCT/UNESP)

lorianetrombini@hotmail.com

Maria Suzana de Stefano Menin (FCT/UNESP)

Luciene Regina Paulino Tognetta (GEPEM/UNICAMP/UNESP)

Agência financiadora: FAPESP

Este estudo versa sobre 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. Preocupados com estas relações realizamos observações em duas salas de aula, com ambientes sociomoraís distintos (um mais coercitivo e outro mais cooperativo), 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. Realizamos observações e através destas preenchemos uma ficha para caracterização dos ambientes sociomoraís. 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. Os dados coletados foram analisados quantitativa e qualitativamente. Os resultados apontam que a qualidade das relações que os professores estabelecem se coercitivas, dificultam a troca de ideias, a ponderação de diferentes pontos de vista, a consideração e o respeito a seus direitos e dos outros, fomentando assim, práticas de resolução de conflitos não cooperativas, o que pode influenciar na ocorrência e perpetuação do *bullying*.

**Palavras-chave:** ambiente sociomoral; conflitos interpessoais; *bullying*.

## INTRODUÇÃO

As situações de violência entre pares são comuns e recorrentes no ambiente escolar, (FANTE, 2005; TOGNETTA e VINHA, 2010; AVILÉS, 2006) tanto em escolas públicas quanto em escolas particulares. No entanto, 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 e 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, 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 lhes 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 se naturalizando tais práticas (TOGNETTA; VINHA, 2010).

Referimo-nos ao fenômeno *bullying*, uma forma de violência com características específicas. A palavra inglesa *bully* significa, literalmente, tirano ou valentão. Neste sentido, segundo Avilés e Elvira (2002), quando falamos de *bullying* estamos nos remetendo às condutas relativas à intimidação, tiranização, ao isolamento, às ameaças e insultos direcionados a uma pessoa ou mais. De acordo com Olweus (1995) e Avilés (2003), o *bullying* é uma agressão intencional (física, psicológica, verbal ou social), repetitiva (mantida durante longo período) e, ocorrida entre pares, principalmente, longe das vistas dos adultos. Quem comete o *bullying* tem a intenção de causar algum dano ao outro. As consequências podem ser inúmeras, como, por exemplo, isolamento social e danos psicológicos ou físicos.

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, isto porque ocorre entre iguais “[...] donde não son capaces de entrar los adultos y se establecen relaciones sustancialmente distintas”. Tognetta e Vinha (2010, p. 488) afirmam 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.

Além das características descritas sobre o fenômeno, e da presença de alvos e autores, os pesquisadores atentam para outro elemento: o público. São os espectadores que reforçam a ação intimidadora, algumas vezes porque o desconhecem, ou porque o consentem (AVILÉS; ELVIRA, 2002), outras por venerar, apreciar e incentivar os ataques dos autores de *bullying* (TOGNETTA; VINHA, 2010). Ao presenciar um ato violento e não fazer nada, por medo ou indiferença, os espectadores demonstram, de certa forma, concordar e, assim, acabam por fortalecer tais práticas.

Mas o que levaria nossas crianças e adolescentes a agirem com tamanha crueldade? Os pesquisadores têm identificado inúmeros fatores causais, ressaltando que já não se pode dizer que os motivos se limitam a fatores de comportamento ou indisciplina (ALMEIDA; DEL BARRIO, 2002).

Avilés (2006) ressalta que o *bullying* é um fenômeno com múltiplas causas, incluindo as seguintes variáveis: 1) culturais, nas quais ressaltam-se meios de comunicação social e modelos que reproduzem e incentivam a violência; o uso da força; os ideais de determinados grupos (como grafiteiros, neonazistas, etc.); a cultura das armas (por exemplo, a facilidade de acesso de crianças e adolescentes estadunidenses a armas); 2) sociais, na qual resalta-se a violência estrutural; os valores socialmente aceitos; crenças e costumes sociais face ao *bullying* (que o tratam como algo normal); o machismo e a exaltação da masculinidade; a exclusão social de determinados grupos em função dos preconceitos/estereótipos sociais, como o racismo e a homofobia; 3) familiares, na qual se pode considerar os padrões educativos autoritários, permissivos ou negligentes; os métodos coercitivos e violentos; a qualidade nas relações (se há muito conflitos, falta de comunicação e afeto ou excesso de controle e exigências); as condições socioculturais da família; os vínculos de apego estabelecidos; a permissividade da violência; 4) escolares, nos quais aparecem as

metodologias não cooperativas; as disciplinas autoritárias, punitivas e inconsistentes; a falta de normas estabelecidas de forma democrática; a falta de comunicação; o clima de sala de aula perturbador ou caótico; a falta de respeito e confiança nas relações entre professores e alunos; a ausência ou não de programas anti-*bullying*; a presença de adultos acompanhando os recreios; 5) grupais, nas quais surgem a popularidade dos grupos; a busca por status/posição/reconhecimento no grupo; o sentimento de pertença; as dinâmicas grupais (proteção, aumento da força); o desejo de transgredir normas; a formação de grupos e exclusão de outros; 6) pessoais, onde vemos o temperamento; a aprendizagem de condutas submissas ou violentas; as experiências prévias de maus-tratos; a falta de autocontrole; a incapacidade social (dificuldade de relacionar-se); os traços físicos (cor da pele, etnia, características físicas; as crianças com necessidades especiais que são fortes alvos de *bullying*) ou a orientação sexual.

Vale destacarmos a falta de sentimento de empatia que impede o compartilhamento dos estados afetivos, e o interessar-se 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 causados no alvo. Falta-lhes, portanto, sensibilidade moral, um conjunto de capacidades necessárias a uma ação moral: uma, do ponto de vista cognitivo, diz respeito à distinção entre o certo e errado partindo de uma hierarquia de valores que a pessoa tem. Outra, é a capacidade de atribuir valor a outra pessoa como alguém que merece ser tratado bem. É, pois uma sensibilidade (TOGNETTA, 2010).

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. Para a autora, 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.

Como mostrado por vários autores, em diferentes contextos como Espanha (AVILÉS, 2006; ORTEGA; MORA-MERCHÁN, 2002), Portugal (ALMEIDA; LISBOA; CAURCEL, 2007) e, inclusive no Brasil (FANTE, 2005; TOGNETTA; CRUZ; SOUZA 2007; PLAN, 2010), o *bullying* ocorre, com maior ou menor frequência, em todas as escolas: são altos os índices de alunos envolvidos como autores, alvos ou testemunhas. Estas pesquisas mostram, também, que o *bullying* é uma ação que acontece 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. Evidenciam, também, que a organização da escola em termos de competitividade, clima de convivência, e mesmo seu currículo, são elementos que fomentam a formação de estereótipos, a comparação social, a constituição de grupos, o desejo de dominar os outros. Fatores estes, indicados pelas pesquisas como promotores da prática do *bullying*.

## **NOSSA PESQUISA**

Pensando no quanto o tipo de relações interpessoais que se estabelecem em sala de aula podem influenciar no modo como as crianças se relacionam e resolvem conflitos interpessoais, nos perguntamos se serão os ambientes coercitivos espaços onde o *bullying* pode se multiplicar. Ao estudar o tipo de ambiente sociomoral proporcionado pelos professores, nossa pesquisa visou

investigar que oportunidades de construção de outras formas de resolução de conflitos mais cooperativas esses alunos estão tendo e se esta construção incide de algum modo sobre a diminuição da ocorrência e perpetuação do *bullying*.

Estudos de Vinha (2003), Araújo (1993, 2001), Lukjanenko (1995), Tognetta (2003), Leme (2006) confirmam que as características do ambiente sociomoral influenciam fortemente no modo como professores e crianças entendem e resolvem conflitos. E, ainda, 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*.

O ambiente sociomoral coercitivo, de acordo com Piaget (1994), é aquele permeado por relações baseadas na coação social e no respeito unilateral. Já o ambiente sociomoral cooperativo é aquele permeado por relações fundamentadas no respeito mútuo e na cooperação.

Compreendemos os conflitos como as interações entre indivíduos nas quais há algum desequilíbrio (VINHA; TOGNETTA; RAMOS, 2010), e que podem ser resolvidas de modo violento ou pacífico dependendo dos recursos cognitivos e afetivos dos envolvidos e dos contextos sociais onde ocorrem (LEME, 2004, 2006). Entendemos, também, que dependendo de como são resolvidos os conflitos podem ser potencializadores do desenvolvimento humano, portanto, positivos.

Lembramos que os recursos cognitivos e afetivos são ativados conjuntamente no processo de resolução de conflitos (LEME, 2006). No entanto, as pessoas podem pensar e agir de formas diferentes. Estudos de Deluty (1979, apud LEME, 2004) e de Leme (2004) sobre os aspectos envolvidos nas relações interpessoais elucidam três tendências de resolução de conflitos presentes na nossa cultura: agressiva, submissa e assertiva; elas variam e são influenciadas pela idade, cultura e pelo gênero. Para esses autores, o comportamento

agressivo caracteriza-se pelo uso de formas coercitivas, no enfrentamento da situação conflituosa, como a violência ou desrespeito ao direito e opinião 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.

O comportamento assertivo envolve o enfrentamento do conflito, porém sem o uso de qualquer tipo de coerção, e no qual os direitos de ambas as partes são respeitados. 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; negociação de soluções convenientes e aceitáveis (mais justas) para ambos, entre outras.

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. A reação de submissão não é resultante da compreensão e consentimento relativos ao ponto de vista alheio, mas sim da dificuldade de enfrentamento do conflito. Pode incluir as seguintes ações: a não manutenção das próprias ideias; não defesa do que pondera com um direito; o medo da reação alheia; a submissão às decisões de outrem mesmo sem concordar; a fuga ou esquia de pessoas e situações que possam fomentar o aparecimento de conflitos; e a busca de terceiros para solução do conflito, entre outros.

Com base nos estudos apresentados, o objetivo da nossa pesquisa foi investigar e 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. Nossa hipótese é de

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

### Participantes da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, foram selecionadas duas professoras que possuíam modos diferentes de organização pedagógica e disciplinar das suas classes e constituíam ambientes sociomoraís consideravelmente distintos. Elas foram indicadas pela direção das escolas como tendo classes com maior ou menor número de conflitos. A classe da professora do ambiente A era de “2ª série de Recuperação de Ciclo” (alunos que haviam completado a antiga 2ª séries do Ensino Fundamental), com 13 alunos (10 meninos e 3 meninas). A sala de aula da professora do ambiente B era de 4ª ano do Ensino Fundamental, com 22 alunos (8 meninos e 14 meninas). Os alunos das duas turmas tinham idades entre 8 e 10 anos.

### Local e instrumentos

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas de Ensino Fundamental localizadas numa cidade do interior de São Paulo. Para atender aos objetivos, a pesquisa contou com:

- Observações: foram realizadas 13 seções de observação em cada classe ao longo do 2º semestre de 2009 (ambiente A) e 1º semestre de 2010 (ambiente B), totalizando 26 seções. Cada seção durou em média três horas. As observações foram centradas nos conflitos interpessoais: como surgiam, quais as soluções buscadas pelos alunos e professores, no 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*.

- “Ficha de Observação do Ambiente Escolar e as Relações Autoritárias/Cooperativas” (TOGNETTA, 2003): este instrumento destaca os principais elementos desses ambientes sociomoraes relativos às regras, às relações entre professor e alunos e entre os alunos, às atividades e às formas de resolução de conflitos pelo professor e pelos alunos. Para cada item são atribuídos pontos numa escala de 1 a 3. A escala crescente é usada para distinguir se as propostas são mais coercitivas (1), se tendem à cooperação (2) ou se são mais cooperativas (3). Ao final os pontos são somados e os ambientes avaliados segundo uma escala de pontuação, a qual permite identificar se estes ambientes são coercitivos, propensos à cooperação ou cooperativos.

- Questionário sobre *bullying*: elaborado a partir dos instrumentos utilizados por Olweus (1993), Ortega, Mora-Merchán (2000), Fante (2005), Almeida e Del Barrio (2002) e Avilés (1999). As questões, na forma de alternativas, relacionam-se aos seguintes itens: relacionamento dos alunos com seus colegas e professores; se reconheciam e identificavam como testemunhas 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 ocorrer; se havia interferência de adultos ou colegas tentando fazer parar; se identificavam a motivação dos maus-tratos e o modo como agiam perante estas situações. Como autores, as questões indagavam aos alunos se já maltrataram e se alguém ficou sabendo; o que motivou e o que aconteceu; Como alvos, as questões indagavam 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 este tipo de situação não voltasse a ocorrer na escola. Apenas algumas questões foram abertas.

- Questionário sobre conflitos: para melhor compreender como os alunos resolvem conflitos (e assim identificar qual a tendência predominante de

resolução de conflitos destes) elaboramos um questionário, inspirado em Vicentin (2009), que inclui cinco situações hipotéticas de conflitos entre pares e entre alunos e a professora. Para cada situação os alunos descreveram o que fariam perante o conflito e o porquê, como acreditavam que sua professora resolveria e como esta deveria agir.

## **PROCEDIMENTOS**

Após o projeto da presente pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, no primeiro semestre de 2009, entramos em contato com as diretoras das escolas. Com o consentimento destas e das professoras, encaminhamos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis dos alunos. Posteriormente, realizamos as observações e aplicamos os questionários. Os dados obtidos foram transcritos e analisados dentro de uma abordagem quanti-qualitativa. O método escolhido para a pesquisa aproximou-se de um estudo de caso.

## **RESULTADOS**

A partir das observações realizadas no ambiente A e no ambiente B obtivemos 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 completarmos a “Ficha de observação dos ambientes escolares e as relações autoritárias/cooperativas” (TOGNETTA, 2003).

O ambiente A obteve 75 pontos, o que o caracteriza como predominantemente coercitivo na maioria dos itens. Ele apresenta mais relações do tipo coercitivas, entre professora e crianças, pautadas no respeito unilateral. Desta-

camos o uso, por parte da professora, 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 proporcionavam a cooperação; o modo como a professora resolvia conflitos pelos alunos pedindo que estes se desculpassem e fizessem carinhos; e mesmo quando ignorava os conflitos ocorridos entre mesmos.

Já o ambiente B, com 162 pontos, foi categorizado como predominantemente cooperativo na maioria dos itens, dos quais enfatizamos o uso de regras de acordo com as necessidades, o uso de sanções por reciprocidade por parte da professora perante conflitos, a oportunidade de assunção de papéis, o cuidado para que todos expressassem suas idéias. Atentamos, também, para o bom relacionamento entre alunos, pois respeitavam os colegas e os auxiliavam de modo espontâneo, sendo incentivados pela professora. Os alunos cuidavam do ambiente e do seu material com autonomia. As atividades eram propostas com desafios e de forma a incentivar a cooperação e o confronto de idéias. Frente aos conflitos, a professora agia como mediadora, insistindo para que cada um expressasse como se sentia em situações de conflitos. Os alunos apresentavam iniciativa de resolver pequenos problemas sem buscar auxílio com a professora, utilizando-se de argumentos verbais.

O questionário sobre conflitos junto com as observações que realizamos trouxeram dados relativos às tendências de resolução de conflitos adotados pelos alunos. Seleccionamos para análise três situações hipotéticas de conflitos, que compunham o questionário, por considerar que os resultados destas são suficientes para responder aos objetivos da pesquisa. Lembramos que para cada situação hipotética perguntamos aos alunos o que estes fariam e por quê. Questionamos, também, sobre o que pensavam que seus professores fariam e o que deveriam fazer caso vissem ou soubessem do fato.

Apresentamos primeiramente os estilos de resolução de conflitos predominantes em cada ambiente. As respostas foram categorizadas com base nas

ações e justificativas dos alunos perante as situações hipotéticas. No ambiente A (coercitivo) 74,36% das respostas foram categorizadas como submissas, seguidas por 12,82% de respostas agressivas. As respostas enquadradas como mistas apresentaram-se como 7,69% submissa-agressiva e 5,13% assertiva-submissa. Não houve participantes que tendessem predominantemente para as categorias assertiva ou assertiva-agressiva.

Já no ambiente B (cooperativo), as respostas evidenciaram que 92,42% ocorriam dentro do 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 assertiva-submissa, submissa-agressiva ou assertiva-agressiva. Tais dados nos possibilitam pensar que ainda que o ambiente sociomoral B não fosse completamente cooperativo, fato comprovado quando os participantes mostram-se muito mais submissos, as relações estabelecidas nesse ambiente podem favorecer, ao menos um pouco mais à assertividade.

Estes dados sobre os estilos predominantes de resolução de conflitos corroboram os encontrados pelas observações no ambiente A e mostram diferenças no ambiente B.

As observações no ambiente A (coercitivo) evidenciaram que, entre pares, os alunos usavam mais formas agressivas para resolver conflitos. Apenas uma aluna apresentava comportamento sempre submisso frente aos insultos e humilhações de seus colegas, e outros dois alunos alternavam comportamentos submissos e agressivos. Ameaçavam, excluía, riam, faziam piadas, brigavam, batiam, empurravam, ou se submetiam. 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.

Os conflitos ocorridos na hora do recreio eram comumente ignorados pela professora, que parecia expressar um “não querer saber”. Já os conflitos entre a professora e os alunos, em sala de aula, eram resolvidos pela professora com ameaças e sanções expiatórias. Aos alunos não era possibilitada a expressão do seu ponto de vista, sentimentos ou ideias. A forte intervenção da professora, em sala de aula, usando de formas coercitivas para resolver conflitos, parece ser percebida e legitimada pelos alunos, que ainda heterônomos, demonstraram no questionário e nas observações tendência predominante submissa, e, também, agressiva.

No ambiente B (cooperativo), as observações indicaram que os alunos tinham iniciativa na resolução de conflitos interpessoais, usando mais do diálogo do que formas coercitivas, procurando chegar a acordos. A professora intervinha como mediadora quando ocorriam conflitos entre os alunos, usando o diálogo. Ela não fazia uso de sanções expiatórias, ameaças, recompensas, e, tampouco incentivava a delação. Poucas vezes os alunos recorreram à professora para solucionar seus problemas. Em alguns momentos presenciamos a professora mostrando que fazer fofoca não era correto e que, portanto não gostava. Isso não significa que a professora não desse importância aos conflitos ocorridos. Nesse sentido, percebemos certa diferenciação entre regras morais e convencionais, ou seja, elas não são tratadas com o mesmo valor. Por isso, no ambiente B as observações mostram tendências diferentes da submissa encontrada predominantemente através do questionário. Supomos que estes alunos, por mais cooperativos que sejam em suas ações, em nível de consciência são ainda heterônomos e, portanto, legitimam a interferência da autoridade na resolução de conflitos.

Consideramos importante apresentar a percepção dos alunos sobre as atitudes das professoras frente às situações hipotéticas de conflitos. Nos dois

ambientes, grande parte dos alunos indicou que se a professora visse ou soubesse do fato ela iria intervir, e muitos indicaram o uso de punições. Porém, no ambiente B os alunos apontaram, além das formas coercitivas, que a professora usaria o diálogo como forma de intervir nas três situações apresentadas. Já no ambiente A o diálogo apareceu somente no primeiro conflito e nas respostas de apenas quatro alunos.

No momento de indicar o que a professora deveria fazer perante tais problemas, os alunos dos dois ambientes, também indicaram ações punitivas, em sua maioria. Contudo, os alunos do ambiente B se destacam por considerar correto não só punir, mas alguns já legitimam o uso do diálogo, indicando-o como atitude correta por parte da professora, perante conflito entre pares.

Percebemos com estas respostas que os alunos não só reconhecem as ações das professoras, como, em alguns casos, legitimam tais atitudes. No ambiente A, como vimos nas observações, a professora intervinha a todo o momento em sala de aula, e usava de medidas punitivas e ameaças. Os alunos reconhecem e indicam que esta agiria com medidas punitivas frente às situações, e que o correto seria ela aplicar sanções expiatórias. No ambiente B, percebemos com as observações que a professora intervinha pouco nos conflitos entre pares e quando necessário, agia mais como mediadora, incentivando o diálogo. Seus alunos, apesar de indicarem medidas punitivas, talvez em função da sua heteronomia, apontaram, também, para o uso do diálogo por parte da professora, como atitude correta a ser tomada. É importante ressaltar que ao legitimar uma ação, ou seja, considerá-la correta, os alunos podem, também, se sentir no direito de fazer o mesmo. O que no caso de atitudes coercitivas pode fomentar atitudes injustas com seus pares, como o desrespeito e ações violentas.

E quanto à incidência e a possível potencialização de situações de *bullying*? Os dados obtidos com o questionário sobre *bullying*, junto com as observações, evidenciam formas de maus-tratos recorrentes nos dois ambien-

tes. 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* - constatamos que no ambiente A 30,77% dos alunos afirmaram que tais ações de maus-tratos ocorrem todos os dias. Enquanto que 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.

No ambiente A, 43,33% dos sujeitos indicam o pátio (durante horários de recreio, entrada e saída) como local de maior ocorrência de maus-tratos, seguido da sala de aula com 26,67%. No ambiente B, 35,71% dos alunos indicaram a rua como local predominante, seguida do pátio com 28,57%. Como elementos causais de tais práticas, os sujeitos do ambiente A indicaram a força física (34,38%) e o desejo de rir dos outros (31,04%), já no ambiente B, os alunos apontaram o desejo de rir dos outros (43,18%) e provocações (27,27%).

Não conseguimos identificar autores de *bullying* através do questionário, pois este foi falho no item que avaliaria a frequência das agressões. 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 as respostas dadas, supomos que no ambiente A oito alunos já cometeram algum tipo de maltrato e no ambiente B apenas dois. Porém, sem o elemento da frequência não podemos sugerir que tais alunos tenham cometido *bullying*.

Perguntamos, 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”, podemos verificar que apenas quatro alunos (30,77%) do ambiente A tenham sido alvos de *bullying* e nenhum no ambiente B. Pelas observações, supomos que três alunos do ambiente A e uma aluna do ambiente B tenham sido alvos de *bullying*.

De modo geral, no questionário sobre *bullying*, as relações no ambiente B demonstraram-se mais cooperativas que no ambiente A. No ambiente B os alunos se vêem menos como alvos e autores de maus-tratos do que os alunos do ambiente A. O que confirma a hipótese inicial de que num ambiente coercitivo os conflitos são resolvidos mais de modo agressivo e submisso e pode fomentar a prática de *bullying*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante o exposto, consideramos que as relações interpessoais que se estabelecem na escola influenciam na formação do ambiente sociomoral (mais coercitivo ou mais cooperativo) e nos modos como os conflitos são resolvidos. Com um ciclo. Pensamos que a qualidade das relações num ambiente coercitivo dificulta a troca de ideias, a ponderação de diferentes pontos de vista, a consideração e o respeito aos seus direitos e dos outros, fomentando assim, práticas de resolução de conflitos não cooperativas. Isso tudo pode influenciar na ocorrência e perpetuação da prática do *bullying*.

Logo, processos de intervenção do *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, neste sentido, que acreditamos na insuficiência de métodos de intervenção pontuais, como cartilhas anti-*bullying*, 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 ins-



trumentos não modificam, por si só, a qualidade das relações interpessoais cotidianas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. A., 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. (Coords.). **Violência e vítimas de crime**. Vol. 2 – crianças. 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.

ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. **Revista Online Biblioteca Professor Joel Martins**, São Paulo, Campinas, v. 2, n. 2, p. 1-12, fev. 2001.

\_\_\_\_\_. **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.

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

\_\_\_\_\_. *Bullying*. Intimidación y maltrato entre el alumnado. Bilbao: STEE-EILAS, 2003.

\_\_\_\_\_. ELVIRA, N. A. **El bullying**: la intimidación y el maltarto entre iguales. Morena: JMAM Ediciones, 2002.

\_\_\_\_\_. **Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales**. Valladolid: Grafolid, 1999.

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

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, 2004.

\_\_\_\_\_. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo.** Instituto SM para a educação (ISME), 2006.

LUKJANENKO, M. de. 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.

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

ORTEGA, R. O projeto de Sevilha contra a violência nas escolas: um modelo de intervenção educacional de natureza ecológica. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.). **Violência nas escolas: dez abordagens européias.** Brasília: UNESCO, 2002.

ORTEGA, R.; MORA-MERCHÁN, A. **Violência escolar. Mito ou realidade.** Sevilla: Mergablum, 2000.

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](http://www.aprendersemmedo.org.br/docs/pesquisa_plan_relatorio_final.pdf)>. Acesso em: 10 de novembro de 2010.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.

TOGNETTA, L. R. P. **A história da menina e do medo da menina.** 1ª Ed. Americana: Gráfica e Editora Adonis, 2010.

\_\_\_\_\_, et al. **Um panorama geral da violência...** e o que se faz para combatê-la. Vol. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. **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.

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. (Orgs) **Escolas, conflitos e violências.** Santa Maria: UFSM, 2008.

\_\_\_\_\_. **Bullying e violência na escola:** entre o que se deseja e o que realmente se faz. Anais do 8º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: Sexualidade, Gênero e Saúde. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2010. Disponível em: <<http://pt.calameo.com/read/000191192fa6e88a1f289>>, acesso em: 20 de junho de 2010.

\_\_\_\_\_. **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 de junho de 2010.

TOGNETTA, L. R. P.; RAMOS, A. de L. **Os conflitos interpessoais na escola:** concepções, intervenções e possibilidades. 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 de junho de 2010.

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.

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