



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

***BULLYING* NO CONTEXTO ESCOLAR:
PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA E PROMOÇÃO DA CULTURA
DA PAZ NA PERSPECTIVA DE ADULTOS E CRIANÇAS**

Raquel Gomes Pinto Manzini

Brasília

2013



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

***BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR:
PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA E PROMOÇÃO DA CULTURA DA PAZ NA PERSPECTIVA
DE ADULTOS E CRIANÇAS***

Raquel Gomes Pinto Manzini

**Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília como parte dos requisitos
para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.**

**Orientadora:
Profa. Dra. Angela Uchoa Branco**

Brasília – DF, maio de 2013.

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

A tese: ***BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR: PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA E PROMOÇÃO DA CULTURA DA PAZ NA PERSPECTIVA DE ADULTOS E CRIANÇAS***

Elaborada por: Raquel Gomes Pinto Manzini

Foi aprovada pela Comissão Examinadora da candidata como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Angela Uchoa Branco

Presidente

Profa. Dra. Cristina Madeira-Coelho

Membro

Profa. Dra. Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira

Membro

Profa. Dra. Marilena Ristum

Membro

Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Membro

Profa. Dra. Tatiana Yokoy de Souza

Suplente

*A minha família querida, sempre presente.
A Carlos e Eduardo Manzini, meus amores, meus inspiradores.
Aos professores e alunos, merecedores de maiores incentivos.*

AGRADECIMENTOS

À minha família pelo apoio incondicional em todas as etapas do meu desenvolvimento. À minha mãe, irmão, marido e filho queridos por todo incentivo diário. Ao Carlos Manzini, por toda paciência, dedicação e amor.

Às pessoas amigas que, em momentos diversos, estiveram presentes incentivando a busca dos meus ideais e a realização dos meus projetos. Aos amigos do LABMIS pela colaboração e incentivo diários: Alia, Francisco, Letícia, Mônica e Sandra. Em especial, ao amigo Francisco, pelos ricos debates, convites a conversas de apoio e palavras sempre motivadoras.

À minha orientadora e amiga, Profa. Dra. Angela Branco, pelo carinho constante e incentivo ao meu desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal desde 2001: uma trajetória de trabalhos acadêmicos e muito enriquecimento pessoal.

Aos professores e professoras da graduação e da pós, que contribuíram para a construção da minha caminhada acadêmica e profissional. Em especial, às Profas. Dras. Ana Flávia Madureira e Sandra Ferraz Freire, pelas oportunidades de discussão teórica e pelas riquíssimas sugestões ao longo da elaboração da tese.

À escola, objeto deste estudo, pela receptividade e acolhimento. Aos adultos e crianças da escola, pela participação na pesquisa — suas falas foram fundamentais para a construção deste trabalho e inspiração de muitos outros, que ainda virão...

A Deus, por tudo. Sem Ele, nada seria possível.

Manzini, R. G. P. (2012). *Bullying* no contexto escolar: prevenção da violência e promoção da cultura da paz na perspectiva de adultos e crianças. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

RESUMO

Nos dias de hoje, são cada vez mais frequentes situações de violência física e psicológica entre os alunos nas escolas que podem ser classificadas como *bullying*. O *bullying* ocorre quando determinado aluno é exposto repetidamente e, ao longo do tempo, a ações negativas de outro(s) aluno(s). O presente trabalho teve como objetivo de pesquisa investigar os posicionamentos, ideias, crenças, valores e ações típicas apresentadas nas narrativas de crianças, professores e equipe escolar de uma escola pública da cidade de Brasília em relação ao fenômeno do *bullying* escolar. Foram entrevistados individualmente sete membros da equipe pedagógica e administrativa da escola, três professoras de três turmas do 5º ano do Ensino Fundamental e dezenove crianças dessas turmas. Além disso, foram realizadas quarenta horas de observação das atividades do cotidiano escolar, em especial as atividades do Projeto Virtudes, desenvolvido pela orientadora educacional da escola para prevenir o *bullying*. Os resultados desta pesquisa revelam que o Projeto Virtudes, na prática, se constituiu na simples transmissão de regras por parte da orientadora educacional em situação semelhante a aulas. Constatase também que frequentemente os adultos têm grande dificuldade de definir os conceitos de paz e violência, de observar e saber lidar com a complexidade das relações sociais entre as crianças e também de pensar em como promover a paz entre os alunos para além da transmissão unidirecional oral de regras e punições. Os resultados apontam, ainda, na narrativa das crianças dessa escola, a vivência do *bullying* entre os alunos e as sugestões das próprias crianças para prevenção e resolução do problema do *bullying* escolar. Em conclusão, caso as escolas desejarem de fato assumir como um de seus objetivos a educação para a paz e a prevenção do *bullying*, necessitarão da abertura de espaços para escutar as crianças e de, com elas, desenvolver estratégias cooperativas de respeito interpessoal na vida cotidiana da escola: adultos e crianças trabalhando juntos na inclusão da diversidade e na desconstrução dos preconceitos, incluindo as famílias dos alunos em todo esse processo.

Palavras-chave: *bullying*, sociocultural, paz, prevenção da violência, escola.

Manzini, R. G. P. (2012). Bullying within school contexts: violence prevention and the promotion of a culture of peace according to adults' and children's narratives. Doctoral Dissertation, Institute of Psychology, University of Brasília, Brazil.

ABSTRACT

Nowadays, physical and psychological violence best known as bullying are increasingly observed among students within schools. Bullying takes place when a student is repeatedly the target of negative actions by a fellow student or students. This research aims at investigating the ideas, values, beliefs and typical actions concerning the phenomenon of bullying in the narratives of children, teachers and the school staff within the context of a public school in the city of Brasilia. Individual interviews were carried out with 19 students, seven staff members, and three 5th grade teachers. In addition to the interviews, we observed school everyday activities for 40 hours, particularly those which are part of the "Virtue" Project, developed by the educational counselor to prevent bullying. Results show that the "Virtue" Project, in fact, meant no more than a few lectures on rules given by the educational counselor, and that adults present a substantial difficulty to define concepts such as peace, violence, as well as to deal with the complexity typical of social relationships among children. They also show their difficulties regarding how to promote a culture of peace in ways more effective than simple oral unidirectional transmission of rules and punishments. Children pointed at the existence of bullying in the school, and suggested forms of bullying prevention and resolution. In sum, if schools indeed want to take responsibility for educating for peace and preventing bullying, they need to open actual possibilities of listening to the students, and with their cooperation, develop joint strategies aiming at interpersonal respect in everyday life experience, adults and children working together to promote diversity inclusion, and the deconstruction of prejudices, including the families' participation along this process.

Keywords: bullying, sociocultural, peace, violence prevention, school

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
INTRODUÇÃO.....	3
I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	7
Capítulo 1. Processos de socialização na perspectiva sociocultural construtivista.....	7
1.1. Desenvolvimento humano, cultura e sujeito construtivo.....	7
1.2. Pró-sociabilidade e Cooperação.....	11
1.3. Competição e individualismo.....	16
1.4. Empatia.....	20
1.5. Conflito e <i>bullying</i>	28
Capítulo 2. Construção da cultura da paz no contexto escolar.....	38
2.1. Currículo oculto nas práticas e valores.....	38
2.2. Desenvolvimento moral e educação.....	39
2.3. Repensando os objetivos da escola.....	45
2.4. Construção da paz: família, escola e sociedade.....	47
Capítulo 3. <i>Bullying</i> escolar como fenômeno sociocultural e psicológico	51
3.1. Violência, <i>bullying</i> e sociedade.....	51
3.2. <i>Bullying</i>	54
II. OBJETIVOS.....	70
III. METODOLOGIA	71
3.1. Metodologia qualitativa.....	71
3.2. Estudo empírico.....	73
3.2.1. Participantes.....	73
3.2.2. Local.....	76
3.2.3. Instrumentos para entrevistas individuais	77
3.2.4. Materiais.....	77
3.2.5. Procedimentos de construção e análise dos dados.....	77
IV. RESULTADOS	80
4.1. Caracterização e discussão do Projeto Virtudes.....	80
4.2. Análise das concepções das equipes pedagógica e administrativa.....	97

4.3. Análise das concepções das professoras e das crianças.....	112
Turma A.....	112
Turma B.....	128
Turma C.....	139
4.4. Sumário dos resultados.....	155
V. DISCUSSÃO.....	160
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	178
VIII. ANEXOS.....	189

APRESENTAÇÃO

O *bullying* é definido na literatura como agressões físicas e/ou verbais repetitivas de um ou mais alunos contra um colega ou grupo de colegas no contexto escolar. A literatura define os atores de situações de *bullying* em agressores, vítimas e observadores e descreve as características pessoais e familiares de cada um deles. O objetivo da tese é abordar as concepções dos alunos e da equipe administrativa e pedagógica da escola sobre o *bullying*, como eles concebem e previnem a violência na escola e de que modo o psicólogo escolar poderia, juntamente com os demais profissionais e alunos da escola, promover a cultura da paz. Este objetivo é social e teoricamente relevante.

O objetivo do presente trabalho é contribuir na compreensão conceitual e teórica do fenômeno *bullying*, resignificando e ampliando o conhecimento sobre o mesmo. Pretendemos avançar teoricamente ao compreender o *bullying* a partir de uma perspectiva sistêmica sociocultural e construtivista, a qual se mostra capaz de dar conta da complexidade do fenômeno. Este avanço teórico busca encorajar a realização de futuras pesquisas e motivar intervenções coerentes no âmbito escolar.

Em termos sociais, acreditamos que conhecer o contexto escolar e as atividades ali desenvolvidas nos permite refletir sobre quais crenças e valores são promovidos pelos adultos e como as crianças vivenciam a cultura escolar. Em outras palavras, a compreensão de como o *bullying* acontece nas relações entre os pares na escola e de como os adultos intervêm pode promover a construção de estratégias eficientes para a promoção da cultura da paz no contexto escolar. Na cultura da paz, o respeito às pessoas orientam a seleção e o desenvolvimento das atividades do processo de ensino e aprendizagem. Se na escola há uma cultura de paz, prevalecem a solidariedade e o respeito mútuo entre os adultos, entre adultos e crianças e entre as próprias crianças. Como todos os aspectos do desenvolvimento, a cooperação e demais formas pró-sociais de interação não nascem espontaneamente no convívio social. As práticas e valores predominantes no contexto sociocultural promovem ou inibem a manifestação de comportamentos pró-sociais ou de *bullying*.

Acreditamos ser necessária a promoção de escolas favoráveis ao desenvolvimento global dos alunos e a valorização de interações sociais construtivas. As instituições educativas precisam atuar no campo da promoção concreta de interações humanas saudáveis, éticas e respeitadas, promovendo valores relativos à justiça, dignidade humana e responsabilidade social. Quanto mais cedo isso for feito, mais os alunos serão beneficiados em seu desenvolvimento em prol da construção da cidadania, e mais situações de *bullying* serão evitadas ou resolvidas de forma pacífica e construtiva.

A tese está dividida em oito partes. Na primeira, é apresentada a fundamentação teórica do trabalho: o capítulo inicial trata dos processos de socialização na perspectiva sociocultural construtivista, onde são expostos os principais referenciais sobre a perspectiva citada e sobre os valores sociais construtivos. No segundo capítulo discutimos a cultura da paz e sua relação com a

escola, a família e a sociedade; e no terceiro capítulo o termo *bullying* é analisado sob a perspectiva de diversas teorias e também da abordagem sociocultural construtivista.

A segunda parte da tese define os objetivos da pesquisa. A terceira parte discorre sobre a metodologia empregada no estudo empírico. A quarta parte apresenta os resultados: caracteriza e discute o projeto contra o bullying da escola em estudo e analisa as concepções de adultos e crianças sobre o tema. Na quinta parte, fazemos a discussão dos resultados da pesquisa e, por último, nas considerações finais, resumimos as principais contribuições teóricas e práticas do trabalho.

INTRODUÇÃO

No contexto sociocultural do século XXI, em especial na nossa sociedade, alcançar o sucesso e a felicidade significa adquirir bens de consumo e realizar projetos individualistas. Consideram-se cada vez menos a dignidade das outras pessoas e as condições do meio ambiente no qual vivemos. Dessa forma, crenças e valores orientados para a acirrada competição e para o individualismo têm sido promovidos em diversos contextos sociais, como a família e a escola (Branco, 2012; Branco, Manzini & Palmieri, 2012). Situações em que há extrema valorização da competição e do individualismo promovem, sem dúvida, a progressiva desvalorização da ética — compreendida como respeito à condição humana das outras pessoas (e.g. Demo, 2005) —, e a emergência de situações de agressividade e violência. No que concerne ao desenvolvimento humano, o fato é que em contextos sociais em que não há valorização do outro, as situações de violência e de descaso em relação ao sofrimento humano tornam-se banais.

Diante desse contexto, em que o respeito ao outro tem ficado cada vez mais em segundo plano, surge o interesse pelo estudo qualitativo das relações sociais e pela promoção de valores sociais construtivos, como a cooperação e a solidariedade (e.g. Baggio, 2009; Maturana, 2002), visando à construção de uma sociedade voltada para a cultura da paz e para a convivência pacífica entre as pessoas. Nessa circunstância, abordar as relações sociais no interior da escola é fundamental, uma vez que a instituição escolar é lugar privilegiado de aprendizagem e de desenvolvimento, em termos das várias dimensões humanas, que envolvem desde a cognição até o desenvolvimento sócio afetivo (e.g. Fler, Hedegaard & Tudge, 2009; Hedegaard, 2001; Patto, 1999). A escola é espaço onde a criança aprende conteúdos cognitivos e em que deve receber incentivo para trabalhar com o outro (cooperação) e sensibilizar-se com as dificuldades e pontos de vista do colega (empatia e solidariedade), o quê, sem dúvida, contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e pacífica.

Diversos estudos voltados para a investigação de crenças e valores entre crianças, adolescentes e professores têm demonstrado que, em grande parte dos contextos escolares, há professores que orientam seus alunos a competirem entre si ou a serem individualistas (e.g. Branco, Palmieri & Gomes Pinto, 2012; Branco, Pinheiro, Bernardes & Gomes Pinto, 2003, 2004a, 2004b; Gomes Pinto, 2007; Kohn, 1986; Palmieri, 2003; Salomão, 2001). Essa orientação é geralmente implícita nas variadas formas de manifestação do “currículo oculto” (Branco & Mettel, 1995) associado à metacomunicação (Branco & Valsiner, 2004; Branco & Madureira, no prelo; Fatigante, Fasulo & Pontecorvo, 2004). O currículo oculto se expressa pela canalização, muitas vezes sutil, das crenças, valores e ações dos alunos em certa direção e pode ocorrer, por exemplo, por meio da valorização da agressão física e verbal como estratégia de resolução de conflitos e de minimização do sofrimento emocional do aluno humilhado e discriminado pelos colegas.

Além das situações em que os professores, intencionalmente ou não, orientam os alunos a competirem entre si e a serem individualistas, também observamos que tanto na escola quanto na sociedade em geral, muitas vezes, prevalece a postura de descaso e permissividade, em que as crianças aprendem, inclusive pela observação do comportamento adulto, que respeitar o espaço do outro, assim como seus direitos e sua dignidade, está em segundo plano. Família e escola, portanto, estão imbricadas no processo de desenvolvimento infantil, mas, nem sempre, dedicam tempo e esforços a lidar com conflitos de forma pacífica e construtiva, de modo a banir expressões de desrespeito, discriminação e violência das relações criança-criança e adulto-criança.

A orientação exercida pelos professores e pela coordenação da escola encontra-se permeada por crenças e valores, geralmente compartilhados pela sociedade, incluindo a mídia e a própria família dos alunos. A competição como motivadora da aprendizagem e o individualismo como sinônimo de autonomia são crenças marcantes, do mesmo modo que competir para ser vencedor é muito valorizado na nossa cultura (e.g. Branco, 2003; Kohn, 1986). Além disso, apesar de casos do *bullying* acompanharem a história da humanidade (e.g. Antunes & Zuin, 2008; Avellanosa, 2008; Olweus, 1993), são cada vez mais divulgadas pela mídia situações de violência (física e psicológica) nas escolas, nas quais determinados alunos são vítimas de agressões constantes de colegas e até de professores (e.g. Campos, Lopes, Onofre, Alexandre & Silva, 2005; Silva & Ristum, 2010). Dessa maneira, em determinados contextos, o *bullying* acaba sendo banalizado e assistido como espetáculo representativo da barbárie humana. Olweus (1993), precursor das pesquisas sobre o *bullying*, define o termo: “um/a aluno/a é *bullied* (agredido/a) ou vitimado/a quando é exposto/a repetidamente e ao longo do tempo a ações negativas de um ou mais alunos” (Olweus, 1986 e 1991, citado por Olweus 1993, p. 9). A legislação distrital define o *bullying*, de forma detalhada e pertinente, como

violência física ou psicológica, praticada intencionalmente e de maneira continuada, de índole cruel e de cunho intimidador e vexatório, por um ou mais alunos, contra um ou mais colegas em situação de fragilidade, com o objetivo deliberado de agredir, intimidar, humilhar, causar sofrimento e dano físico ou moral à vítima (Lei Distrital nº 4.837, 22 de maio de 2012).

O *bullying*, portanto, engloba situações de violência intencionais, repetitivas e cruéis. A Lei Distrital nº 4.837, de 22 de maio de 2012, destaca que a vítima se encontra em situação de fragilidade (menos poder) e sofre danos físicos ou morais. A Lei, em seu artigo 3º, cita de forma precisa as ações e os comportamentos considerados *bullying*: agredir física ou psicologicamente de modo reiterado aluno em situação de menos poder; tecer comentários ofensivos, inclusive pela internet; expressar ofensas e preconceitos; praticar ou induzir o preconceito e o isolamento do aluno; causar prejuízos materiais à vítima; e utilizar a internet para incitar a prática de atos de violência.

O *bullying*, apesar de existir em nossa sociedade desde tempos imemoriais, atualmente tem ganhado destaque em pesquisas, como a realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (IBGE, 2009), na qual foram investigados alunos que cursavam o 9º ano do Ensino Fundamental em escolas brasileiras públicas e privadas, apontou Brasília

como a capital onde o *bullying* ou é mais frequente, ou é mais identificado. O tema, portanto, é de fundamental relevância para pesquisas e fomento de intervenções escolares no Brasil e no mundo, pois não intervir nas escolas para coibir o *bullying* significa negligenciar o direito da criança e do adolescente à dignidade e à integridade física e psicológica. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 1990), “a criança e o adolescente têm direito à liberdade e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento (...)” (Art. 15) e o direito ao respeito, que

consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. (Art. 17).

Segundo Olweus (1993), lidar com o *bullying* é se preocupar com os princípios democráticos fundamentais, como o direito de se sentir seguro e de sentir que seus filhos estão bem na escola e na sociedade. Para o autor,

todo indivíduo deveria ter o direito de ser poupado de opressão e humilhação repetida e intencional na escola e na sociedade em geral. Nenhum estudante deveria se sentir com medo de ir à escola por temer ser assediado ou degradado, e nenhum pai deveria se preocupar se isso estaria acontecendo com seu (sua) filho (a)! (Olweus, 1993, p. 48)

Diante desse contexto, é possível afirmar que, caso ocorram casos de *bullying* na escola, há concomitantemente a violação dos direitos da criança e do adolescente e prejuízos ao desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos envolvidos direta e indiretamente em casos de *bullying*. Com isso e sem intervenção adequada da escola e da família, crianças e adolescentes poderão desenvolver concepções de valores, moral, ética e respeito ao próximo distorcidas. Logo, as escolas e as famílias precisam se unir para discutir crenças e valores disseminados em nossa sociedade e para promover a prática de ações cotidianas efetivas com foco na valorização do outro. Unidas em prol da promoção de valores construtivos, escolas e famílias poderão minimizar concepções e comportamentos permeados de discriminação, violência, preconceito e competição exacerbada nas relações humanas, fazendo prevalecer a regra ouro: “o outro merece ser tratado como *eu* gostaria de sê-lo”.

Motivado a investigar a qualidade das relações interpessoais na escola, em especial como seus atores pensam e lidam com o *bullying*, o presente trabalho tem como objetivo de pesquisa investigar os posicionamentos, ideias, crenças, valores e atividades características da equipe escolar, professores e crianças em relação a questões que envolvem violência na escola, destacando particularmente o fenômeno do *bullying* escolar (Beane, 2010; Beaudoin & Taylor, 2007; Calhau, 2010; Fante, 2005; Fante & Pedra, 2008; Harris & Petrie, 2006; Lopes Neto, 2005; Maldonado, 2009; Manzini, Leite, Cardoso, González & Branco, 2012; Miranda & Dusi, 2011; Silva, 2010; Teixeira, 2011). Em outras palavras, a pergunta norteadora do nosso estudo é “Como crianças e adultos de turmas do 5º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Brasília pensam, vivenciam e buscam evitar o *bullying*?”. Como pressupostos básicos norteadores da nossa pesquisa, concebemos a violência na escola e o *bullying* como reflexo de interações sociais em que o outro não é valorizado como deveria

sê-lo e a Psicologia como ciência voltada para o estudo e a análise pormenorizada da qualidade e do papel das interações sociais no desenvolvimento da pessoa.

Pretendemos, portanto, investigar quais crenças e valores são relacionadas ao *bullying* por alunos e professores e como a Psicologia pode contribuir na coconstrução de contextos sociais mais construtivos em sala de aula. Isso se faz relevante, visto que, em contextos escolares construtivos, a cultura da paz e o respeito às pessoas orientam a seleção e o desenvolvimento das atividades típicas do processo de ensino e aprendizagem.

Exemplo de contexto escolar construtivo seria aquele em que determinado professor, consciente de seu papel na formação social dos alunos e na coconstrução da cultura da paz, promovesse intencionalmente situações em que as crianças cooperassem, ou seja, trabalhassem juntas por um objetivo em comum e valorizassem suas diferenças. Nesse exemplo, o professor, ao programar competições, as focalizaria no aprender a perder, na valorização do outro e na cooperação dentro dos grupos e com os colegas em geral. Por conseguinte, em contextos cooperativos ou mesmo competitivos, o professor incentivaria o respeito ao outro, a amizade, o trabalho com os colegas, a coordenação de diferentes pontos de vista e objetivos, reforçando sempre o valor da máxima “o outro merece ser tratado como *eu* gostaria de sê-lo”.

Ressaltamos que a escola precisa se constituir em ambiente solidário, onde prevaleça o respeito mútuo entre professores-direção, professores-professores, professores-alunos, escola-família e entre as próprias crianças. Cooperação e demais formas pró-sociais de interação não nascem espontaneamente no convívio social, mas são, como todos os outros aspectos do desenvolvimento, favorecidos ou inibidos pelo tipo de práticas e valores predominantes no contexto sociocultural. Assim sendo, o ambiente deve ser estruturado de maneira que, gradualmente, as crianças prefiram cooperar, compartilhar e respeitar o outro a serem agressivas e individualistas. Daí o foco deste trabalho na abordagem das concepções dos alunos e da equipe administrativa e pedagógica da escola sobre o *bullying*, como eles concebem e previnem a violência na escola e de que modo o psicólogo escolar poderia, juntamente com os demais profissionais e alunos da escola, promover a cultura da paz.

I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1 - PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL CONSTRUTIVISTA

1.1. Desenvolvimento humano, cultura e sujeito construtivo

A perspectiva sociocultural construtivista (e.g. Madureira & Branco, 2005; Valsiner, 1989, 2001, 2007) é uma abordagem teórica produtiva para abranger a complexidade do fenômeno *bullying* e promover reflexões em prol da cultura da paz na escola (Manzini & cols., 2012). Em termos gerais, ao considerar a possibilidade de emergência do novo e de mudanças culturais, essa perspectiva permite acreditar no papel ativo do ser humano em modificar-se e o contexto em que vive. Com base na possibilidade de mudança, é possível conceber que, caso haja ênfase na paz e na cooperação, nas interações sociais, o foco hoje encontrado na competição exacerbada, no individualismo e na violência poderá ser substituído pela valorização das interações sociais construtivas e da colaboração entre as pessoas.

Segundo a abordagem sociocultural construtivista, “todos os encontros com o ambiente são novos, pois o organismo existe em um tempo irreversível e esses encontros são preenchidos de incertezas sobre o momento imediatamente próximo” (Valsiner, 2001, p.160). A incerteza sobre o momento seguinte do processo de desenvolvimento se deve também à multilinearidade característica desse processo. A multilinearidade significa a existência de várias trajetórias possíveis de desenvolvimento, quando é possível alcançar resultados similares através de diferentes caminhos. Além disso, a perspectiva afirma a multicausalidade, ou seja, múltiplos são os fatores que contribuem para a configuração dos processos de desenvolvimento que se sucedem em complexos contextos socioculturais (Valsiner, 1989).

Dessa forma, um dos fatores capazes de promover novas ações no espaço escolar e nas relações dentro da escola e, portanto, novas configurações desse espaço e dessas relações, promovendo valores construtivos, com ênfase na paz e na cooperação, é a reflexão acerca das crenças, dos valores e a motivação social das pessoas em interação. A perspectiva sociocultural construtivista postula que, como as pessoas ativamente constroem seu desenvolvimento por meio de tentativas de adaptação ao seu meio (conceito importante usado por Piaget, 1987), elas podem promover mudanças adaptativas a qualquer momento, escolher novos caminhos e reverter processos. Além disso, “o próprio mundo onde o indivíduo atua é múltiplo” (Góes, 2000, p. 118), ou seja, as pessoas interagem com uma multiplicidade de contextos e pessoas e, nessas interações, elas ativamente selecionam e elaboram as mensagens culturais a elas transmitidas, construindo seu desenvolvimento de forma idiossincrática.

A idiossincrasia do desenvolvimento traz uma abordagem otimista do desenvolvimento humano e da transformação social, pois não permite previsão direta e determinista a respeito das pessoas, ainda que o contexto sociocultural e o ser em desenvolvimento sejam conhecidos em determinado momento. O fato de o ser humano se constituir em um sistema aberto e interdependente do seu meio (Valsiner, 1989, 2001, 2007) permite ao pesquisador lidar com a possibilidade de mudanças da pessoa e do seu meio de forma harmônica. Com base na concepção da pessoa como ser em constante transformação e de seu meio como igualmente mutável, é possível imaginar que, caso haja motivação social, por exemplo, da comunidade escolar, da sociedade e da família (mudança a partir de um grupo de pessoas), é possível construir uma sociedade permeada pela paz e pelo respeito entre pessoas (mudança do meio).

Para a perspectiva sociocultural construtivista, o ser humano é ativo no seu processo de desenvolvimento, ou seja, ele constrói uma cultura pessoal a partir daquela mais ampla, coletiva e generalizada, realizando uma síntese própria de crenças e valores relacionados às práticas sociais. Crianças, jovens e adultos criam significados individuais e particulares por meio das fontes culturais a que são expostos, o que gera experiências de desenvolvimento e promoção de novas culturas. As “crianças não só selecionam e usam criativamente fontes culturais, como também contribuem para a produção de cultura” (Gaskins, Miller & Corsaro, 1992, p. 7). O ambiente social não molda o indivíduo, apenas provê orientação e fontes de suporte para que ele construa seu *self* em uma dinâmica bidirecional, em que os processos de coconstrução se dão no nível individual, pessoal e têm caráter único (Branco & Valsiner, 1997).

Corsaro (2011), ao estudar o desenvolvimento da criança sob a perspectiva da sociologia, mostra que socialização não significa adaptação e internalização de conhecimentos adultos por parte da criança. Para o autor, a socialização abrange aspectos inovadores e criativos da participação da criança na sociedade, ou seja, as crianças contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural, à medida que são também afetadas pelas sociedades e culturas a que pertencem.

Para Corsaro (2011), a linguagem e as rotinas culturais permitem às crianças tanto se apropriar de sua cultura quanto contribuir para a evolução dessa cultura. Na família e nas instituições, como na escola, as crianças participam e produzem cultura, em especial, por meio das culturas de pares, que são “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais (Corsaro 2003; Corsaro e Eder, 1990)” (Corsaro, 2011, p. 128). As culturas de pares não são fases passageiras vividas pelas crianças, mas culturas incorporadas em suas experiências de vida, retomadas na vida adulta e que permanecem ao longo da história de cada uma delas.

Apesar de Corsaro (2011) destacar o papel da cultura de pares na promoção de mudanças culturais na sociedade ou na cultura adulta, consideramos que, na maioria dos contextos sociais, como na família e na escola, há a demanda de que as crianças sejam sempre obedientes e apenas reproduzam

o que lhes é ensinado e pedido. Nem sempre, portanto, as vivências entre os pares, as negociações e as inovações nas relações criança-criança promoverão mudanças no contexto social mais amplo. Nem sempre são garantidos às crianças o devido tempo e o espaço necessário para que elas construam suas culturas de pares de modo a mudarem a cultura mais ampla, uma vez que há outras exigências por parte das famílias e da escola (como o desempenho exemplar), por meio da comunicação e da metacomunicação reiterada do que é valorizado, como, por exemplo, a competição e o individualismo.

Com base na premissa de que o ser humano se constitui na cultura, de que ele também a constrói e é ativo na transformação de sua própria realidade – desde que tenha motivação e incentivo para tanto –, o presente trabalho se foca na análise de atividades planejadas para evitar o *bullying*, desenvolvidas em uma escola pública de ensino fundamental do Distrito Federal. Como objetivo central, buscamos investigar de que maneira a equipe pedagógica e administrativa da escola, os alunos e os professores atuam e pensam a respeito desse tema e, em especial, como – e se de fato – as crianças estão envolvidas na construção da cultura de paz na escola.

As interações sociais, presentes nas culturas de pares, são o meio propício para a emergência da individualidade e a condição necessária para o desenvolvimento global do ser humano, que envolve a emergência das funções mentais superiores, o domínio da afetividade e da personalidade (Valsiner 1989, 1994, 2001, 2007). Segundo Branco (2006, 2009), o conceito de “socialização” se manteve por muito tempo restrito à aprendizagem da convivência social e precisa ser considerado numa perspectiva mais ampla, que inclui não somente o desenvolvimento social, mas também o desenvolvimento integral (cognição, afeto etc.) da pessoa. Por isso, nos contextos escolares, o desenvolvimento do aluno deve ser abordado como um todo, considerando-se, ainda, a intrincada relação entre emoção e afeto nos processos de aprendizagem (Ratner, 2000; Valsiner, 2005). A socialização é, portanto, o processo pelo qual as crianças tanto apreendem a cultura dos adultos (na família, na escola e em outras instituições) quanto produzem novidades e mudanças culturais de abrangência variável – a depender da valorização que os adultos dispensam a falas, emoções e produções infantis.

Os processos de internalização e externalização são responsáveis pela bidirecionalidade do processo de coconstrução do *self* e do mundo sociocultural nas interações sociais (e.g. Branco, Pessina, Flores, & Salomão, 2004; Freire, 2008; Valsiner, 1994). No processo de internalização, o indivíduo seleciona e compõe um conjunto único de significados e no de externalização, efetua alterações na cultura coletiva. Portanto, considera-se que intervenções na escola podem promover o desenvolvimento de valores sociais construtivos, que podem ser internalizados e externalizados em contextos sociais mais amplos para construir, gradualmente, uma sociedade implicada na valorização das diferenças entre as pessoas e no respeito ao outro. Caso as crianças interajam em contextos sociais em que a cooperação, a solidariedade e a paz sejam valorizadas, é provável que esses valores sejam incorporados nas culturas de pares, ou seja, nas interações criança-criança e, a partir daí,

permanentemente implicadas no desenvolvimento da pessoa, inclusive na vida adulta. A esse respeito, afirmam Branco, Pessina, Flores & Salomão (2004):

A comunicação e, especialmente a metacomunicação, têm papel fundamental na dinâmica do processo de internalização/externalização, que ocorre enquanto significados pessoais são continuamente elaborados e transformados ao longo das interações humanas (p. 7).

Não apenas o que é dito, mas também *o modo como* algo é dito tem relevância na promoção de valores construtivos entre as crianças. Se a professora, por exemplo, diz que é contra o *bullying*, mas ela mesma ri dos apelidos pejorativos dados pelas crianças umas às outras, está metacomunicando de forma bem evidente que pôr apelidos é divertido. Além disso, se o professor declara aprovar comportamentos pró-sociais entre os alunos, mas na prática lança olhares de desaprovação quando percebe que eles estão se organizando para se ajudarem mutuamente, está metacomunicando que somente ele pode construir novidades em sala de aula e tem o poder de ensinar.

Na dinâmica das interações humanas, as orientações para objetivo (*goal orientations*) evidenciam os motivos envolvidos nas interações sociais (Branco, Pessina, Flores & Salomão, 2004; Branco & Valsiner, 1997). Conhecer tais orientações para objetivo é fundamental para a compreensão das relações humanas e a construção de valores. As orientações para objetivo que surgem na relação dialética eu-outro são mediadas semioticamente por “constritores” ou “limites que impulsionam” (*constraints*), e consistem em projeções para o futuro que influenciam ações, sentimentos e pensamentos no tempo presente (Branco & Valsiner, 1997). A observação das ações e o registro dos processos comunicativos e metacomunicativos de pessoas em interação é que podem permitir a inferência de quais são as possíveis orientações para objetivo das pessoas investigadas (Branco & Valsiner, 1997, 2004).

As orientações para objetivo podem, em princípio, ser convergentes ou divergentes (Branco & Valsiner, 1997). Quando há divergência, as pessoas em interação têm objetivos incompatíveis, que não podem ser realizados ao mesmo tempo, como, por exemplo, duas crianças que disputam um brinquedo: as duas querem brincar sozinhas, com o mesmo objeto, ao mesmo tempo. Isso obviamente não é possível. Por outro lado, as orientações para objetivo são convergentes quando as pessoas têm objetivos compatíveis, como, por exemplo, duas crianças que tenham combinado alternar entre brincar com determinado brinquedo e ler uma revista. Ambas têm os objetivos de manter o vínculo de amizade e compartilhar objetos de interesse comum em momentos distintos, o que é perfeitamente possível.

Como ocorrem na dinâmica das interações sociais, as orientações para objetivos podem ser negociadas. Nesse caso, o conflito pode levar à emergência da compatibilidade de objetivos (convergência), como no caso de as crianças que disputam um brinquedo se organizarem para brincar juntas. Nas interações criança-criança, a negociação pode ser alcançada pela mediação de um terceiro (professor, por exemplo) ou pela própria interação entre as crianças. Nesse contexto, é importante que

o professor esteja atento às negociações de objetivos, incentivando sempre a compreensão e o respeito dos sentimentos do colega (solidariedade e empatia).

Internalizar desde a infância o princípio de que o outro merece ser tratado como *eu* gostaria de sê-lo, preveniria situações de violência e de *bullying* na escola e, possivelmente, contribuiria para a construção da paz em contextos sociais mais amplos, como a família e o mercado de trabalho. É, sem dúvida, necessário motivar os familiares dos alunos e a comunidade mais ampla para a importância da contínua construção da cultura de paz na convivência humana, sendo a escola local propício para iniciar-se esse trabalho.

A escola precisa conceber os alunos como seres criativos e com capacidade tanto de analisar o contexto escolar do qual participam quanto de propor novas ideias e sugestões de práticas para melhorar a convivência entre os próprios alunos. Imbuídos de afetividade e emoção, eles percebem e interpretam situações de *bullying* de dentro do fenômeno, o que nem sempre é observado pelos adultos. O contexto escolar, ao valorizar as interpretações de mundo dos alunos, suas sugestões, afetividade e emoções, pode planejar intervenções mais efetivas contra o *bullying* e a favor da paz nas escolas. Pode-se, por exemplo, motivar os alunos a refletirem a respeito da paz, por meio do relato de vivências pessoais expostas para o grupo e, ao final, fazer com que eles escrevam um cartaz coletivo com ações voltadas para a paz na escola. As turmas poderiam apresentar os cartazes umas para as outras e, depois, todos serem afixados nas paredes da escola etc.

Ações pontuais e que apelam exclusivamente para aspectos cognitivos, em que o adulto é o centro da atividade, tendem a ser menos eficazes e a envolver pouco os alunos. Exemplo de atividade como essa, em que a participação ativa das crianças é minimizada, é aquela em que o professor pede às crianças para ler e interpretar individualmente um texto sobre a definição da paz, cujo “incentivo” ao engajamento à atividade é o combinado de que as melhores interpretações serão expostas na reunião com os pais (atividade similar foi observada neste estudo: proposta pela orientadora educacional da escola, com o objetivo de promover a paz e coibir o *bullying* entre os alunos).

1.2. Pró-sociabilidade e cooperação

Comportamentos pró-sociais são aqueles que representam ações e atividades que visam a atender às necessidades e ao bem estar de outra pessoa. Eles englobam, por exemplo, o altruísmo, a cooperação, a solidariedade, a amizade e o respeito mútuo (Branco, Manzini & Palmieri, 2012) bem como sentimentos de simpatia, empatia, entre outros (Eisenberg & Mussen, 1989; Moreira & Branco, 2012). Os comportamentos pró-sociais refletem ações genuinamente voluntárias, ou seja, são atos de indivíduos que, sem sofrer nenhum tipo de coação, têm como objetivo ajudar ou beneficiar outras pessoas e quem os pratica os faz por estar, aparentemente, motivado de forma intrínseca a fazê-lo (Eisenberg & Mussen, 1989).

Segundo Eisenberg e Mussen (1989), são vários os motivos que levam a pessoa a agir de forma pró-social. Para os autores, ações altruístas, por exemplo, não visam ganhos pessoais, têm a intencionalidade de beneficiar alguém e são motivadas pela simpatia (sentir pena do outro ou compaixão por ele) e pela preocupação com o estado de vida de outra pessoa. Para Ferreira (1986), o conceito de “ajuda” é próximo ao de altruísmo e se relaciona a “auxílio, amparo, proteção, socorro” a outra pessoa (p. 72). Logo, a ajuda também é uma ação pró-social com foco nas necessidades e objetivos (pelo menos imediatos) do outro, sem visar recompensas pessoais. Entretanto, a solidariedade, a amizade e a cooperação podem envolver ganhos pessoais imediatos ou futuros, ou seja, a pessoa que pratica ações solidárias, amistosas ou cooperativas, além de ajudar o outro, pode obter, intencionalmente ou não, alguma recompensa pessoal.

Não podemos, portanto, afirmar categoricamente que quem pratica ações pró-sociais, independentemente da definição desse vocábulo (ajuda, altruísmo, solidariedade etc.) não o faz visando a recompensas pessoais, uma vez que o reforço positivo de tais ações pode ser, simplesmente, observar a felicidade de quem é ajudado, ou ouvir um “obrigado”, ou, ainda, criar a expectativa de ser ajudado em situações futuras pelas pessoas e até por Deus. A natureza da “recompensa pessoal” pode, portanto, estar relacionada a ganhos pessoais além daqueles envolvidos na situação imediata: “aqui e agora”. Em outras palavras, sentir-se “fazendo o bem” tanto pode ser motivador para quem pratica a ação altruísta quanto para aquele que se engaja em um grupo de voluntários. É possível que um agente voluntário defina sua ação como desvinculada de expectativas de ganhos pessoais (e ser classificado como altruísta) e o outro explicitamente dizer que é voluntário por “se sentir bem e fazendo o que deve ser feito” (e ser classificado como solidário e não como altruísta). De modo equivalente, a mesma ação (resgatar um animal abandonado, por exemplo) pode ser interpretada como motivada por sentimentos altruístas ou não, dependendo do relato de quem praticou a ação. Por fim, consideramos que, para nosso estudo, mais importante do que critérios que delimitem com rigor quais ações são altruístas e quais não são é avaliar que tipo de situações promovem o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, tornando a convivência humana mais pacífica e livre de ações de *bullying*.

Sabemos que a motivação pró-social é estimulada ou tolhida por sugestões e práticas culturais, ou seja, “*tudo irá depender das experiências culturais de cada grupo social*” (Branco, Manzini & Palmieri, 2012, grifo das autoras). Consequentemente, contextos sociais, que para favorecer a cooperação, estimulam a expressão de comportamentos e sentimentos pró-sociais enquanto vivências de competição em que o outro é desvalorizado favorecem também a hostilidade, a violência e a agressão (e.g. Graves & Graves, 1985; Radke-Yarrow & Zahn-Waxler; 1991; Staub, 2003). Um dos focos deste estudo é compreender de que modo (ou mesmo *se*) a escola pesquisada motiva os alunos a expressarem comportamentos e sentimentos pró-sociais, em especial, a cooperação.

A cooperação, supostamente envolvida na amizade e no respeito mútuo, se relaciona a pessoas em interação, que trabalham juntas, visando a um *objetivo comum*, que deverá claramente beneficiar

de forma direta todas as partes abrangidas (Branco, 2003; Deutsch, 1949). Pensemos em um grupo de crianças motivadas a construir juntas, de forma cooperativa, uma maquete. Nessa atividade, as crianças deverão coordenar ações e talentos de modo que todas contribuam para os atos umas das outras (uma desenha, a outra recorta, duas outras ajudam a colar, por exemplo) e para o objetivo comum (a maquete pronta).

A cooperação, contudo, não deve ser pensada como interação a ser motivada pelo professor apenas em contextos ou atividades pontuais, mas nas atividades escolares em geral e nas interações diárias. Consideramos importante incluir o desenvolvimento de valores sociais construtivos, em especial, a cooperação, no currículo escolar, uma vez que ela está relacionada ao desenvolvimento de diversos aspectos, como cognição, linguagem, autonomia, empatia e relacionamento construtivo entre as pessoas (Branco, 2003, 2009; Verba, 1994). Em termos de desenvolvimento humano, contextos sociais que promovem a cooperação promovem, igualmente, relações sociais mais justas e ambientes propícios à construção de habilidades interpessoais e cognitivas, e à expressão da diversidade e da criatividade. Afinal, as práticas culturais canalizam culturalmente (Valsiner, 1989, 2007) o desenvolvimento, levando as crianças a internalizar o respeito pelos outros (adultos e crianças) e a apresentar comportamentos pró-sociais.

São vários os estudos sobre a relação entre cognição e interações sociais. Como ressaltam Davis, Silva e Espósito (1989), o cerne da questão não está em simplesmente promover interações sociais no contexto escolar, mas em interações que tenham valor educativo, ou seja, a potencialidade de provocar atividade produtiva, voltada para a construção do conhecimento (Tacca, 2000). Davis e cols. (1989) dão ênfase à cooperação como motor da aprendizagem e focam nos aspectos cognitivos envolvidos no “trabalhar com o outro”. Apesar de não destacarem os ganhos sociais envolvidos na cooperação, as autoras trazem, para o centro da discussão, a importância do outro no processo de aprendizagem, o que favorece a elaboração de práticas educativas construtivas, com prevalência da cooperação e da solidariedade. Para Davis e cols. (1989),

(...) a cooperação intelectual em torno de um problema comum é fator fundamental no desenvolvimento. As trocas entre parceiros – adulto/ criança e criança/ criança – são não só valorizadas como incentivadas na medida em que resultam, na experiência humana, em conhecimento do outro e em conhecimentos construídos com os outros (p. 51).

A discussão sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), de Vigotski (2000), é uma das temáticas centrais no estudo da relação entre desenvolvimento cognitivo e interações sociais. Segundo o autor, a ZDP representa a distância entre dois níveis de desenvolvimento: o real (envolve o que a criança consegue fazer sozinha) e o potencial, alcançado na cooperação entre adultos ou crianças com diferentes níveis de experiência. O conceito de zona de desenvolvimento proximal traz contribuições para o contexto educacional quando põe em evidência a importância da interação entre os sujeitos que ensinam ao mesmo tempo em que aprendem. Nas palavras de Vigotski (2000),

um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros (pp. 117-118).

Durante a coconstrução cooperativa de uma atividade (por exemplo, montagem de quebra-cabeças), ao mesmo tempo em que a criança mais experiente ensina ao colega estratégias para resolver o problema, ambas estão aprendendo novas estratégias cognitivas e também aprendendo a respeitar e a valorizar a participação do outro no alcance do objetivo comum – terminar a atividade com sucesso. Como expõe Tacca (2004):

Assim, trabalhar criando uma zona proximal de desenvolvimento não pode significar outra coisa que não seja estar em relação, fazer a parceria para que um reconheça e confirme o outro, para que seja possível brotarem as necessidades e motivações do pensamento e serem desencadeadas ações pertinentes no processo ensino-aprendizagem (p.113).

A cooperação está, por conseguinte, relacionada ao desenvolvimento global da criança e diretamente vinculada ao desenvolvimento cognitivo e social. Para Rogoff (2003), existem contextos culturais que valorizam a independência, enquanto outros valorizam mais a interdependência com autonomia. Na promoção da independência, a criança é frequentemente socializada para atuar de forma individualista, orientada pelos seus interesses pessoais. Entretanto, em contextos que valorizam a interdependência com autonomia, a cultura não promove a submissão à autoridade externa, mas a escolha livre e voluntária do sujeito participante do grupo. No último caso, o indivíduo é estimulado a desenvolver objetivos similares e compatíveis aos do grupo sem prejuízo de sua individualidade e de suas escolhas pessoais. Não obstante, ele deve atuar de forma cooperativa com os outros, evitando o estabelecimento de relações de dominação.

Para Barrios, Marinho-Araújo e Branco (2011), a cooperação é necessária ao desenvolvimento de valores e à formação ética e moral no contexto escolar. Elas ressaltam que o trabalho cooperativo deve permear não só as atividades infantis, mas envolver as atividades dos professores que, trabalhando coletivamente, terão melhores oportunidades para o próprio desenvolvimento ético e moral e, conseqüentemente, maior motivação e competência para trabalhar a moralidade e os valores entre os alunos. Sustentam essas autoras:

A ética do respeito, da justiça, da solidariedade e da cooperação deve estar presente no espaço da ação pedagógica, uma vez que ele se constitui em um espaço privilegiado para a construção paulatina e contextualizada de um conjunto de valores humanos e de competências que permite enfrentar eficazmente as situações e os desafios sociomoraes e éticos que nele surgem (Barrios, Marinho-Araújo & Branco, 2011, p. 96)

Piaget (1975) destaca que aspectos intelectuais e afetivos se implicam mutuamente nas relações da criança com objetos ou com pessoas, ou seja, o desenvolvimento cognitivo e o emocional não podem ser encarados como processos em separado. Assim, para que uma criança na primeira infância, essencialmente heterônoma, desenvolva a autonomia, é necessário que o respeito, primeiramente unilateral (da criança para com as figuras de autoridade e pares mais experientes), se

torne mútuo (recíproco entre crianças e entre adultos e crianças). Fávero (2005) menciona que Piaget, ao estudar o modo como a sociedade opera sobre os indivíduos, analisa os mecanismos de coerção e cooperação. Na coerção, a interação social é baseada na autoridade, que gera heteronomia moral e egocentrismo intelectual. Já na cooperação, as pessoas “se comportam como pares, sendo o essencial, o sentimento de liberdade e tolerância, a possibilidade de falar livremente, de exprimir suas opiniões sem ser julgado e punido pela sua ignorância” (Fávero, 2005, p. 135). A cooperação, para Piaget, promove a descentração do ponto de vista pessoal e a consideração dos argumentos dos outros, alargando o pensamento e a moral das pessoas em interação.

DeVries e Zan (1998) ampliam a discussão dos conceitos piagetianos de heteronomia e autonomia. Na heteronomia, a criança obedece cegamente às regras impostas, sendo regulada moral e intelectualmente pelos outros. Na autonomia, a criança age de acordo com os valores que internalizou nas suas interações, regulando-se moral e intelectualmente. O alcance da autonomia, como dito anteriormente, é potencializado durante atividades cooperativas e, além disso, pode ser construído concomitantemente com a internalização do valor do outro e da celebração das diferenças interpessoais. Se, desde a educação infantil, as crianças compreenderem a importância do outro e forem estimuladas a interagir entre si de forma construtiva, o *bullying*, desde então, poderá ser prevenido. De acordo com Fávero (2005),

Piaget caracteriza uma segunda forma de relação social [em oposição à coerção], a *relação de cooperação*: para formar adultos tolerantes, objetivos e abertos às mudanças, desejosos de justiça, paz e liberdade, cidadãos responsáveis e democráticos, é preciso ajudá-los com respeito desde a infância – respeito do mais velho pelo caçula, por exemplo, mas, sobretudo, fornecer às crianças, a oportunidade de se respeitar mutuamente. (p.139, grifo no original).

A diferença entre salas de aula bem ou mal sucedidas está, portanto, na qualidade das relações e das orientações propiciadas pelo professor e não pontualmente localizada no método de ensino utilizado (McDermott, 1977). Relações de cooperação e estímulo à autonomia das crianças envolvem o desenvolvimento do respeito mútuo, do sentimento de igualdade, da solidariedade e da empatia entre crianças e adultos que acabam levando ao sucesso escolar. É o que o autor denomina como “relações de confiança”. As relações de confiança promovem, ao longo do desenvolvimento infantil, a sensação de pertencer a uma sociedade em que o outro é acolhido independentemente de suas dificuldades e virtudes e, ainda, contribuem para que a criança compreenda que é esperado dela comportamentos autônomos, cooperativos e solidários.

Um contexto de sala de aula e escolar mais amplo, pautado na qualidade das relações sociais, tende a coibir manifestações de *bullying*. À medida que as crianças observam e vivenciam na prática cotidiana situações de cooperação, respeito mútuo e relações de confiança, tendem a gradualmente expressarem esses comportamentos, enquanto reações de violência, discriminação e intolerância, como o *bullying*, passam a destoar do contexto relacional, a serem vistas como fenômeno a ser evitado, pois não fazem parte da cultura escolar.

A cultura, compreendida como um conjunto de significações negociadas pelas pessoas nas interações sociais (Cuche, 2002), é construída pelas pessoas em interação. Portanto, é urgente a revisão dos atuais padrões de relacionamento social — violentos, individualistas, extremamente competitivos — que permeiam a comunidade escolar e a vida em família. Cada vez mais as pessoas desvalorizam o outro e seus sentimentos. Desse modo, cabe aos educadores descobrir a maneira de motivar a família e a comunidade escolar para coconstruir uma cultura permeada pela paz, na escola e na família.

1.3. Competição e individualismo

Na competição, as motivações e orientações para o objetivo são incompatíveis: se um alcança, o outro não (Branco, 2003; Deutsch, 1949). Ou seja, se duas crianças querem vencer o desafio da professora e terminar em primeiro lugar a tarefa de português, haverá apenas uma vencedora e, provavelmente, essas crianças investirão tempo e esforços cognitivos individuais na execução da tarefa. No individualismo, o foco se dá exclusivamente nos objetivos pessoais, ou seja, as crianças, na tarefa de português, investem na conclusão da sua atividade e ignoram a dificuldade do colega ao lado.

A competição social é relacionada ao individualismo, que se caracteriza pela “prevalência, nas pessoas, de orientar-se para o próprio bem estar e satisfação pessoal, em detrimento do bem estar do outro e do bem comum e da coletividade” (Salomão, 2001, p. 28). Para Rogoff (2003), quando há estímulo à promoção da pura independência (em contraste com a noção de interdependência com autonomia), a criança é socializada para atuar de forma individualista, orientada apenas pelos seus interesses pessoais. Dessa forma, competição e individualismo estão bastante relacionados (Branco, 2003) quando envolvem motivações antissociais.

Beaudoin e Taylor (2007) asseveram que os países capitalistas tendem a promover a competição nas escolas por acreditarem que ela seja a única motivadora das atividades escolares, pois seduz as crianças a se esforçarem por determinada recompensa. A promoção da competição, porém, nem sempre é consciente (Beaudoin & Taylor, 2007; Branco, Palmieri & Gomes Pinto, 2012; Branco, Pinheiro, Bernardes & Gomes Pinto, 2003, 2004a, 2004b; Gomes Pinto, 2007; Gomes Pinto & Branco, 2009; Palmieri, 2003; Salomão, 2001), mas, consciente ou não, é um convite a problemas, pois promove, entre as crianças, frustração e o sentimento de que cooperar e pensar na comunidade é perda de tempo. Além disso, a competitividade faz com que a autoestima e o autoconceito estejam sempre à prova, devido às intensas comparações entre as próprias crianças.

Em termos de desenvolvimento, a competição, ao contrário da cooperação, pode promover sentimentos de hostilidade mútuos e a sensação que a sociedade não acolhe as pessoas se elas não atenderem ao padrão do sucesso ou, em outras palavras, forem consideradas perdedoras. O medo de ser rotulada como “perdedora” pode levar a criança a tolher sua criatividade e a não cooperar com os

colegas, pode fazer com que essa sua autocobrança de ser a “vencedora”, dentro dos padrões do sucesso culturalmente estabelecidos, passe a nortear suas escolhas até a vida adulta.

Ressaltamos que a cooperação e a competição não são, necessariamente, opostas, e também que nem toda situação competitiva é antissocial. Isso é verdadeiro especialmente no caso do esporte. Afinal, a cooperação e a competição fazem parte da dinâmica das interações sociais e nem sempre a competição minimiza o valor das relações interpessoais. A discussão crítica dos processos de socialização não deve dar espaço a antinomias em que um dos extremos representa todo o “bem” possível e o outro, todo o “mal”. Segundo Branco (2003), a cooperação e a competição representam os dois lados de uma mesma moeda no interesse pessoal e desempenham papel específico nos processos de desenvolvimento humano, pontuado por construções e desconstruções necessárias. A autora assegura:

A cooperação e a competição representam as qualidades mais básicas das interações do ser humano, expressas e organizadas de forma complexa em muitos níveis. Esta multiplicidade varia de acordo com a estruturação do contexto sociocultural e das atividades, perpassa por uma grande variedade de características dinâmicas das relações humanas e dos níveis intra-individuais, atingindo, por fim, a constituição contínua do sistema motivacional pessoal (Branco, 2003, p. 239).

Desse modo, tanto atividades cooperativas quanto competitivas podem coexistir no ambiente educacional bem sucedido, desde que o contexto mais amplo das interações sociais seja de natureza construtivo-cooperativa. A preocupação está no fato de que, infelizmente, a maior parte das interações sociais promovidas na escola é de caráter competitivo e individualista, com foco na autoridade do professor e na falta de empatia com o colega, não oferecendo às crianças a oportunidade de desenvolver valores e padrões interativos cooperativos e solidários em suas interações.

A questão central é, portanto, o modo como a competição é gerida, em especial, pelos adultos mediadores das relações entre as crianças. Como exemplo, podemos tomar duas situações: na primeira, há a competição sem motivações pró-sociais; na segunda, a competição é apenas uma estratégia de desenvolvimento de comportamentos de cooperação e solidariedade.

No primeiro exemplo, crianças disputam individualmente o alcance de uma medalha por melhor desempenho em matemática no Ensino Fundamental. Se o foco na medalha (recompensa) for o fim da atividade, os professores da escola irão treinar os melhores alunos de forma exaustiva, estimular a competição entre os melhores alunos dentro de cada turma, e, além disso, excluir do torneio os alunos menos competentes. Se não bastasse, os competidores ainda podem ser estimulados a focar tanto no seu desempenho pessoal, que suas relações sociais serão suspensas até o fim do torneio, e, aos que perderem a competição, restará apenas o sentimento de fracasso e incompetência.

No segundo caso, de competição como instrumento para a promoção de valores sociais construtivos, como a cooperação e a solidariedade, haverá a distribuição de medalhas (*ranking*) entre as turmas de uma escola de Ensino Fundamental, que deverão cumprir uma série de atividades de uma

gincana. Dentre as atividades está a arrecadação de alimentos para a população carente, a criação de uma música sobre a paz, a confecção de cartazes sobre a importância da cooperação, a corrida de revezamento, a atividade de pular corda etc. O critério é que todos os alunos de todas as turmas estejam envolvidos nas atividades, ou seja, que o potencial de cada um seja canalizado nas metas da gincana e que cada atividade tenha, no mínimo, três participantes de cada turma. Com isso, as crianças serão estimuladas a interagir entre si e a observar os talentos dos colegas, a fortalecer vínculos de amizade e a cooperar com as tarefas em grupo. Os professores serão mediadores no incentivo à interação, à empatia, à solidariedade e à cooperação entre os alunos. Como haverá distribuição de medalhas, todas as turmas serão vencedoras, caso atinjam as metas da gincana. Provavelmente, nesse contexto, não haverá crianças excluídas (incapazes de competir), sentimento de derrota e fracasso e o olhar para o colega como rival.

Com base nisso, a competição pode ser valiosa se incentivar a cooperação entre membros de um grupo e tiver como foco não uma recompensa, mas a construção da novidade no grupo. É a competição intrincada com o individualismo que deve ser desconstruída nas escolas, pois o objetivo final está na recompensa exclusivamente individual e na valorização de apenas uma pessoa, não sendo considerado o bem-estar do grupo. Tal competição individualista muitas vezes é estimulada sem a real consciência dos professores e acaba por promover relações de poder entre os alunos, gerando agressividade e exclusão social entre as crianças.

A concepção de mundo do professor, permeada de crenças e valores pessoais (internalizados de forma particular ao longo das suas interações) e coletivos (presentes na sociedade mais ampla), influencia sobremaneira as práticas pedagógicas desenvolvidas por ele. Apesar de não existir linearidade entre crenças, valores e ações concretas, há evidências de relações significativas entre tais dimensões (Branco, 2006) e as práticas pedagógicas podem ser modificadas a partir do momento em que o professor passa a refletir sobre sua prática e sobre a importância dos valores construtivos para o desenvolvimento infantil. Com a reflexão, o professor trará à tona os valores e crenças embutidos em suas práticas com os alunos e nas atividades que promove, o que há de construtivo e antissocial em suas atividades e é possível que ele comece a elaborar sua rotina em sala de aula de forma diferente. Provavelmente essa mudança de perspectiva (“o que faço, o que promovo, o que posso promover e atingir entre meus alunos”) necessite de mediadores (educadores como coordenadores, psicólogos etc.) que tragam a questão para discussão, reflexão e possíveis mudanças geradoras de novidades nas práticas pedagógicas.

Por exemplo, uma professora que sempre promoveu a competição entre meninos e meninas, porque sempre achou esse método divertido e capaz de manter as crianças sob seu controle, pode começar a observar que as crianças passam a discriminar as de outro gênero e não conseguem trabalhar, mesmo com os colegas do mesmo gênero, pois não aprenderam a trabalhar em grupo. Ao trazer à discussão sua necessidade de controle constante da turma e seus valores sobre gênero e

competição, a professora poderá, com a ajuda dos profissionais da escola, trabalhar em sala de aula de forma democrática, construindo com seus alunos regras de convivência, valorizando o respeito mútuo e a paz na aula, oferecendo espaço de escuta aos alunos e promovendo atividades de cooperação (independentemente de gênero), empatia e solidariedade entre as crianças.

Conforme Menin (2002), infelizmente prevalece no ambiente escolar a promoção de valores negativos (o termo “negativo”, segundo o autor, deve aqui ser entendido como “antissocial”), sendo admitida por professores a violência física entre as crianças como uma forma de realizar a justiça. Para Menin (2002),

ainda predomina via senso comum que o revide é uma forma justa de resolver conflitos entre crianças ou que uma criança que apanhou não deve voltar para casa chorando; é a mentalidade do “levou, bateu”. É importante nos perguntar como isso pode ser tolerado e mesmo, às vezes, ensinado nas escolas e, em seguida, exigir-se dos adolescentes que tenham controle sobre sua agressividade (p. 95).

Apesar da lamentável predominância, na educação, da promoção de valores individualistas e competitivos entre as crianças, é importante destacar que há práticas pedagógicas bem sucedidas. Autores como Battistich, Watson, Solomon e Solomon (1991) não só pesquisaram teoricamente a importância da cooperação para o desenvolvimento, como também discutiram programas educativos com cooperação. A aprendizagem cooperativa (*cooperative learning*, e.g. Battistich & cols., 1991; Johnson, Johnson & Stanne, 2000) tem diversos efeitos positivos, que vão desde a compreensão dos outros até o respeito mútuo e a tendência ao comportamento pró-social dentro e além da escola. Battistich e cols. (1991) discutem um programa de desenvolvimento infantil (*Child Development Project – CDP*), que tem como objetivo encorajar nas crianças:

atitudes, motivos e comportamentos que refletem considerações pelas necessidades e sentimentos dos outros, preocupação com o bem-estar dos outros, e o desejo de ponderar entre suas próprias legítimas necessidades e os desejos dos outros em situações de conflito (p. 2).

Para isso, o professor deve ter a competência de observar, analisar e ajudar as crianças em suas interações. Battistich e cols. (1991) discutem em seu *CDP* diversas estratégias de ensino. Nelas o professor ocupa papel primordial na promoção do contexto educativo pautado na cooperação. Os autores Johnson, Johnson e Stanne (2000) também defendem a aprendizagem cooperativa como estratégia primordial de ensino, pontuando o fato de que esse tipo de aprendizagem tem efeitos bastante amplos e duradouros, extrapolando as interações do aqui-agora do contexto de sala de aula:

Os resultados positivos e diversos que resultam de esforços cooperativos têm disparado numerosos estudos e pesquisas em aprendizagem cooperativa focados na prevenção e no tratamento de uma grande variedade de problemas sociais como a diversidade (racismo, sexismo, inclusão de deficientes), comportamento antissocial (delinquência, abuso de drogas, *bullying*, violência, incivilidade), falta de valores pró-sociais e egocentrismo, alienação e solidão, psicopatologia, baixa autoestima e muito mais (veja revisões de Cohen, 1994^a; Johnson & Johnson, 1974, 1989, 1999^a; Johnson, Johnson, & Maruyama, 1983; Kohn, 1992; Sharan, 1980; Slavin, 1991). Para prevenir e aliviar muitos dos problemas sociais relacionados a crianças, adolescentes e jovens adultos, a aprendizagem cooperativa é o método instrucional escolhido (Johnson, Johnson & Stanne, 2000, p. 2).

Esses autores, ao mencionarem a diversidade como problema social, ignoram o valor das diferenças para a construção da novidade. O mais adequado seria reconstruir o parágrafo mencionando os resultados positivos das atividades cooperativas focadas na prevenção e no tratamento de uma grande variedade de problemas sociais relacionados à má gestão da diversidade, como racismo, sexismo e exclusão de deficientes. Contudo, apesar da incoerência do início da citação, o trabalho de Johnson, Johnson e Stanne (2000) é rico na defesa da cooperação como estratégia de superação de problemas reais entre crianças, jovens e adultos.

Prosseguindo na discussão de práticas pedagógicas bem sucedidas no quesito promoção de valores sociais construtivos, há diversos estudos sobre a inserção da “educação moral” (educação voltada para a promoção da justiça) em contextos como escolas e centros de detenção (Biaggio, 1997; Higgins, 1991). Para Higgins (1991), é essencial que o professor não seja um doutrinador, mas defensor da justiça no contexto educativo. Esse autor aponta para quatro condições necessárias para que os alunos desenvolvam pensamentos e comportamentos baseados na justiça: discussão aberta, apoiada na justiça e na comunidade; conflitos cognitivos estimulados pela apresentação de diferentes pontos de vista e argumentos de nível mais elevado de desenvolvimento moral; participação coletiva na construção de regras, exercício de poder e responsabilidade; e desenvolvimento da solidariedade na comunidade.

Consideramos que a competição associada ao individualismo é um dos fatores relacionados ao *bullying*, pois a mensagem disseminada é a valorização do eu e do sucesso individual acima dos interesses da comunidade mais ampla. Nesse contexto em que o mais importante é se destacar individualmente e saciar os desejos individuais, os sentimentos dos outros acabam sendo negligenciados e maltratar o outro, mesmo que por diversão, é interpretado como natural ao processo de escalada à vitória pessoal. Além disso, ambientes competitivos e individualistas estimulam a formação de pequenos grupos e da rixa “eu” *versus* “eles”, o que favorece processos de discriminação e exclusão sociais, característicos tanto do preconceito quanto do *bullying*.

Para Beaudoin e Taylor (2007), o melhor caminho para prevenir e solucionar casos de *bullying* na escola é por meio da demonstração de respeito às experiências dos alunos, cultivando o vínculo, a apreciação, a colaboração, a autorreflexão e a tolerância à diversidade na escola. Para as autoras, o *bullying* pode ser prevenido se houver efetivo trabalho de disseminação da cooperação entre os alunos e afastamento de atividades competitivas e individualistas.

1.4. Empatia

Um conceito que merece destaque é a empatia. Tanto Eisenberg e Strayer (1987) quanto Hoffman (1991, 2000) definem a empatia como a disposição afetiva para se colocar no lugar do outro. Rodrigues, Dias e Freitas (2010), por sua vez, definem a habilidade empática como a capacidade de

inferir sobre as emoções e intenções alheias. Segundo Sampaio, Guimarães, Camino, Formiga e Menezes (2011), a empatia envolve componentes afetivos e cognitivos e se define como “uma experiência vicária através da qual o indivíduo é capaz de ter consciência dos pensamentos e sentimentos de outras pessoas” (p. 68).

Expressar sentimentos empáticos significa compartilhar a emoção do outro, que é percebida por meio de pistas diretas, como expressões faciais típicas, ou indiretas, como conhecer a situação na qual a vítima se encontra. Por exemplo, uma pessoa demonstra empatia ao sentir tristeza e frustração quando observa o outro chorando por ter perdido uma oportunidade de emprego. As pistas diretas (expressão facial de tristeza e frustração, as lágrimas) e as indiretas (saber da expectativa frustrada) levam a pessoa a sentir empatia, a colocar-se no lugar do outro e a se sentir como ele se sente. De acordo com Hoffman (2000),

a chave necessária para uma resposta empática de acordo com minha definição é o envolvimento de processos psicológicos que fazem uma pessoa ter sentimentos que são mais congruentes com a situação do outro que com sua própria situação (Hoffman, 2000, p. 30, grifo no original)

Os sentimentos empáticos são, portanto, congruentes com a situação do outro e não necessariamente idênticos aos sentimentos do outro. No exemplo anterior, a pessoa pode sentir tristeza e frustração ao ver o outro em sofrimento, mas, na verdade, o sentimento daquele que perdeu a oportunidade de emprego pode ser mais de vergonha e raiva do que de tristeza e frustração. A pessoa empaticamente sensível, ao invés de sentir pena sem se envolver com a situação, consegue se colocar no lugar do outro e sentir-se como se ela fosse a vítima da situação.

Hoffman (1991) diferenciou, ainda, dois tipos de empatia, a “egoísta”, quando a pessoa age em prol daquele que sofre somente para aliviar sua própria angústia diante da situação, e a empatia pró-social. Na empatia pró-social há um “sofrimento simpático”, ou seja, a pessoa sente compaixão por aquele que sofre, e age a favor dele porque tem o desejo intrínseco de ajudar e por realmente lamentar o estado de sofrimento do outro (Hoffman, 2000). É difícil delimitar, no contexto das interações sociais, quando a pessoa está agindo motivada pela empatia “egoísta” ou pela pró-social. Entretanto, isso não parece ser problema para a implantação da educação voltada para valores sociais construtivos. A questão central é: estando o professor e a família motivados a desenvolver comportamentos pró-sociais entre as crianças, em especial a cooperação, devem trabalhar de forma a promover o sentimento empático entre as crianças, tornando-as mais sensíveis aos sentimentos das outras pessoas, já que essa é uma das condições favoráveis à expressão de comportamentos pró-sociais.

Eisenberg e Strayer (1987) diferenciam empatia e simpatia, pois enquanto o primeiro conceito significa “sentir com o outro o que ele sente”, a simpatia remete a “sentir pelo outro”, como expressar sentimentos de pena e lamentação diante da infelicidade de outra pessoa sem se colocar no lugar dela.

Para Eisenberg e Strayer (1987), a simpatia tem relação com a empatia, mas, como a primeira promove a segunda, ainda seria um tema a ser investigado.

Hoffman (1991, 2000) destaca o fato de que a empatia motiva as pessoas a se comportarem de acordo com princípios de bem-estar e justiça e é uma motivação significativa para agir em prol das pessoas, apesar de nem sempre a empatia desencadear comportamentos pró-sociais. Eisenberg e Strayer (1987) pontuam, também, o fato de que a empatia e a simpatia podem promover – ou, pelo menos, suscitar – o desejo de se engajar em comportamentos pró-sociais, não sendo direta nem inevitável a relação simpatia/empatia e a prática de ações pró-sociais. Rodrigues, Dias e Freitas (2010) agregam a empatia às habilidades sociais a serem desenvolvidas na infância e, juntamente com a assertividade, a expressão de sentimento positivo, a civilidade e a responsabilidade. Sentir empatia seria uma forma direta de coibir o comportamento agressivo e indireta de prevenir o risco de rejeição por pares, pois crianças agressivas tenderiam a ser hostilizadas pelos colegas.

De acordo com Sampaio, Camino e Roazzi (2009), a empatia pode exercer forte influência nos processos de tomada de decisão, especialmente quando esta se refere a questões ligadas ao cuidado, ao respeito e à moralidade. Além disso, para eles, a avaliação causal da situação e outras habilidades cognitivas (como a capacidade de tomada de perspectiva) tem potencial para mediar e influenciar as respostas afetivas que serão vivenciadas. Sampaio e cols. (2009) ponderam que a empatia é, portanto, um construto multidimensional e que a vivência de episódios empáticos pode trazer tanto sentimentos de desconforto e perturbação quanto de piedade e compaixão, associados ou não ao desejo de ajudar a pessoa em sofrimento ou desvantagem. Hoffman (2000) traz várias razões para um observador empático não reagir diante do sofrimento alheio e que merecem atenção se estivermos pensando em programas de intervenção na escola para promoção da paz e a prevenção do *bullying*.

Segundo Hoffman (2000), a quantidade de observadores pode influenciar na reação do observador que sente empatia pela vítima: ele pode concluir que, como ninguém faz nada, ele também não deve fazê-lo e, ainda, como há muitas pessoas, ele não precisará ajudar, porque outro irá fazê-lo. Com isso, concluímos que as crianças precisam compreender que o sofrimento alheio deve motivar todos à ação, que sua iniciativa é importante, mas que todos devem ser chamados a cooperar no apoio à vítima. Ao observar a tristeza de um colega alvo de *bullying*, a criança pode sentir raiva do agressor e efetivamente ajudar a vítima, mas o grupo também deve apoiá-la envidando a união de esforços de colegas e adultos para combater o problema. Desse modo, ela poderá internalizar que sentir empatia e agir (seja para diminuir seu sofrimento, seja para tornar o outro feliz, ou ambos) é gratificante e socialmente valorizado.

Outra situação que pode impedir comportamentos pró-sociais após sentimentos empáticos é o observador estar sozinho e seus sentimentos egoístas serem maiores que os empáticos (Hoffman, 2000). Nesse caso, o observador pode concluir que ajudar pode lhe trazer prejuízos e, portanto, decide ignorar o sofrimento do outro. Nesse caso, os adultos precisam enfatizar a importância tanto de se

colocar no lugar do outro quanto de encontrar várias alternativas de ajuda, de modo que sentimentos empáticos possam prevalecer sobre os egoístas e a criança perceba que ações voluntárias de ajuda são também gratificantes.

Hoffman (2000) aponta, ainda, a existência da crença de que ajudar seja potencialmente custoso, o que pode fazer com que o observador se esquive de ajudar e de sentir empatia. Nessa situação, a criança simplesmente ignora o sofrimento alheio e há o potencial de que passe a ser uma agressora: afinal, se não pode ajudar o colega e observa que é divertido massacrá-lo, por que não fazê-lo?

Em alguns casos, a capacidade de se colocar no lugar do outro pode ser usada mais para manipular os sentimentos dele do que para ajudá-lo, ou seja, a empatia pode promover comportamentos antissociais (Hoffman, 2000). Por exemplo, a criança empática pode usar apelidos pejorativos para conseguir benefícios com o colega, pois sabe como ele se sente quando é apelidado. Observamos que esses casos de *bullying* são mais comuns entre meninas. É o *bullying* indireto, quando os agressores manipulam de forma sutil os sentimentos dos outros para conseguir prestígio e *status*. O combate a esse tipo de manipulação envolve, como nos outros casos, o debate entre os alunos sobre o que é e de que modo acontece a manipulação social e, em especial, como as pessoas se sentem quando são manipuladas. Outra estratégia está em mostrar para a criança líder, aquela com maior habilidade empática e de manipulação, as desvantagens de ser popular à custa do sofrimento alheio e da dominação egoísta. Para isso, pode ser necessário que as demais crianças do grupo tenham de escrever ou falar a respeito do que pensam e sentem sobre a líder dominadora.

Porém, apesar de não necessariamente promover comportamentos em favor do outro (Eisenberg & Strayer, 1987), a empatia proporciona a base mais importante para o comportamento pró-social (Cole & Cole, 2004; Hoffman, 2000; Pavarino, Del Prette & Del Prette, 2005; Sampaio e cols., 2009) e, em consequência, a consideramos fundamental para a prevenção do *bullying*. Por exemplo, em situações de *bullying*, uma criança empaticamente sensível, ao observar um colega envergonhado com apelidos pejorativos, pode sentir raiva do agressor; em outra situação, pode sentir tristeza ao ver um colega revoltado por ter seus pertences roubados na hora do recreio. Nos dois casos, os sentimentos de raiva e tristeza da criança podem motivá-la a buscar ajuda do professor para os colegas que sofrem *bullying* ou, ainda, incentivar a criança a interferir nas situações, interrompendo o ataque à vítima (por exemplo, “Não estou vendo graça nesses apelidos” ou “Você acha certo roubar o lanche dele? E se fosse seu lanche?”). Após intervir nas situações e ajudar a vítima, a criança pode se sentir melhor e com a sensação de dever cumprido.

Há diversas fases de desenvolvimento da empatia. Segundo Pavarino e cols. (2005), o bebê já é capaz de distinguir expressões faciais. No final do primeiro ano de vida, reage de forma adequada às expressões da mãe e inicia o processo de compreensão da emoção do outro. Para os autores, aos dois anos, a criança é capaz de atribuir significado e consolar as outras pessoas, assim como de imitar os

sentimentos e comportamentos alheios. Segundo Pavarino e cols. (2005), dos dois aos três anos de idade, a criança observa o fato de que os outros têm experiências subjetivas. Aos quatro, podem nomear corretamente as emoções básicas apenas observando fotografias.

Na idade pré-escolar, os comportamentos pró-sociais tornam-se cada vez mais complexos e sutis. As crianças nessa faixa etária, segundo Pavarino e cols. (2005), quando defrontadas com o sentimento do outro, apresentam comportamentos que parecem refletir a maneira como seus pais e demais familiares lidam com a empatia no contexto doméstico, ou seja, poderão agir de forma pró-social se seu contexto familiar valorizar a cooperação e a solidariedade, por exemplo. Pavarino e cols. (2005) expõem que crianças pré-escolares começam a perceber que o mesmo evento pode causar emoções diferentes em pessoas diferentes e conseguem prever, com base nos desejos do outro, como ele se sentirá em determinada situação, assim como as possíveis causas dos sentimentos dos outros. Segundo Hoffman (1991, 2000), a primeira fase do desenvolvimento da empatia é do tipo reflexo ou involuntário. Esse primeiro momento é o período do “contágio”, no qual encontramos uma espécie de reprodução reflexa da expressão emocional ou um tipo de imitação simples: o recém-nascido chora ao ouvir o choro de outro bebê, uma criança pequena, por exemplo, dança e sorri ao ver outra dançando e sorrindo ou chora quando observa seu pai chorando. Outro nível ainda básico de empatia é o *feedback*, que ocorre quando a criança é capaz de dizer que alguém se sente feliz porque está sorrindo, ou zangada, porque está com a face tensa. No condicionamento clássico, a associação também é simples: uma mãe ansiosa, por exemplo, interage de forma tensa e brusca com seu filho que, desde pequeno, passa a se sentir igualmente tenso e ansioso. Progressivamente, as expressões faciais e corporais da mãe quando está ansiosa desperta no filho a ansiedade, mesmo que ele apenas observe a mãe de longe. Os modelos pré-verbais de desenvolvimento da empatia são cruciais na infância, em especial nas situações face a face, e operam ao longo da vida, sendo importantes nos processos de empatia da vida adulta (Hoffman, 2000).

Outras fases de desenvolvimento da empatia são a associação direta e a associação mediada (Hoffman, 2000). Na associação direta, a criança sente empatia (tristeza, por exemplo) por um colega cuja mãe faleceu, pois se sentiu triste e desolada com a ausência da própria mãe no passado. Em outras palavras, ela se comove porque já sentiu o que o colega está sentindo em relação a sua mãe. A associação mediada envolve maior desenvolvimento cognitivo, pois depende da associação entre palavras e sentimentos, portanto, de conhecimento prévio sobre as palavras. Por exemplo, a sentença “Luciane, minha vizinha, está com câncer.” pode imediatamente provocar empatia e simpatia em um ouvinte em nossa cultura (sentimentos de piedade, dor, tristeza e assim por diante), pois essa doença é associada à morte. Já a leitura da sentença “Renan ficará em casa, ele está bastante deprimido.” pode não promover sentimentos empáticos se o leitor não souber minimamente o que significa depressão (Hoffman, 2000).

Aos oito ou nove anos de idade, faixa etária dos alunos participantes deste estudo, as crianças compreendem que um mesmo acontecimento pode causar sentimentos opostos como alegria e frustração, felicidade e tristeza (Hoffman, 2000). Nessa mesma faixa etária, as crianças conhecem as causas e as consequências da autoestima nas outras pessoas, ou seja, como elas se sentem quando perdem ou ganham ou quando observam em si a falta de determinadas habilidades. Elas já conseguem perceber e sentir como as situações promovem sentimentos positivos e negativos e, ainda, como o outro se sente diante de dificuldades/rejeição ou de sucesso/valorização. Logo, ressaltamos que podem ser realizados na escola trabalhos efetivos para a promoção da empatia e dos comportamentos pró-sociais entre as crianças desde muito pequenas, sendo essencial a participação da família neste contexto.

Em todas as fases de desenvolvimento da empatia, deduzimos que as experiências, mesmo do início da infância, são de crucial importância para a observação e a vivência dos sentimentos dos outros. Segundo Hoffman (2000), as fases não superam umas às outras, mas se complementam entre si, inclusive na vida adulta. Porém, é importante ressaltarmos que, nas etapas iniciais da vida, as crianças terão importante variedade de vivências e possibilidades de aprendizagem que podem lhes servir de apoio ao desenvolvimento da empatia (Sampaio e cols, 2009). Por exemplo, uma criança que nunca se sentiu abandonada, provavelmente não entenderá de imediato como um colega se sente por ter sido abandonado pela mãe; portanto, ela depende do espaço dialógico promovido pelo contexto social (família e escola) para entender como o outro se sente (aprender) e, dessa maneira, ser sensibilizada empaticamente. Além dessa sensibilização, os adultos e pares oferecem modelos poderosos ao se engajar em ações pró-sociais em favor da criança abandonada, por exemplo. Outra situação que podemos imaginar é a da criança que sempre vivenciou o racismo como algo aceito em sua família. Como ela poderá sentir empatia diante do *bullying* sofrido por uma colega negra? Por tudo isso, cabe à escola criar espaços de diálogo para sensibilizar as famílias e as crianças sobre temas associados a preconceitos como o racismo, a pobreza, as necessidades especiais etc., e pensar, em conjunto, em estratégias efetivas para que a empatia e as ações pró-sociais prevaleçam sobre sentimentos hostis e discriminatórios.

Hoffman (2000) discute estratégias de promoção de empatia, como o desempenho de papéis (*role taking* ou *role playing*). Essa prática exige um nível mais elevado de processamento cognitivo que a observação e a associação. Sendo assim, a prática do *role taking* (ou *playing*) pode ser incentivada nas escolas como estratégia de sensibilização das crianças para os sentimentos do outro, auxiliando na prevenção do *bullying*. A ideia é convidar uma pessoa a se colocar no lugar da outra, em situação de faz de conta, para ela se sentir como a outra se sente e depois perguntar, por exemplo, “Ana, como você se sentiu no lugar da Maria quando a Ana espalhou o boato de que ela não gosta de meninos? Como você se sentiria se a Maria espalhasse esse boato sobre você?”.

Hoffman (2000) descreve estudos em que observa que o modelo de desempenho de papéis é mais efetivo que técnicas menos elaboradas, como o *feedback* ou a associação mediada. Ou seja, imaginar-se no lugar do outro desperta mais sentimentos empáticos que observar expressões corporais ou o relato da pessoa em relação ao que ela sente. Há dois tipos de desempenho de papel: o desempenho focado em si e o focado no outro. No primeiro tipo, o observador se coloca no lugar da pessoa em sofrimento para imaginar como ela se sentiria na mesma situação (por exemplo, Ana imagina como se sentiria caso Maria espalhasse boatos sobre ela); no segundo tipo de desempenho de papel, o observador imagina como a pessoa em dificuldades de sente (por exemplo, Ana imagina como Maria se sente com o boato).

Conforme Hoffman (2000), os sentimentos empáticos despertados pelo desempenho de papel focado em si mesmo são mais intensos que os desenvolvidos pela imaginação dos sentimentos do outro. Pôr-se no lugar do outro tem o poder de evocar associações com eventos reais vividos pela pessoa no passado e sentimentos já vivenciados nessas situações. Por conseguinte, quando Ana se coloca no lugar de Maria para imaginar como ela mesma se sentiria com boatos a seu respeito, poderá relembrar e vivenciar novamente situações em que ela foi alvo de boatos e sentiu vergonha e medo (sentimentos anteriormente vividos em outros contextos); e, ainda, a pessoa, nesse caso, pode imaginar o que é necessário para se sentir melhor ou para sair da situação embaraçosa. Hoffman (2000) aponta, porém, para o fato de que nem sempre os sentimentos empáticos evocados ao se colocar na situação do outro são estáveis, apesar de serem muito intensos. Ana, por exemplo, pode se sentir muito mal imaginando-se no lugar de Maria, mas, a despeito disso, não pensar ou sentir o sofrimento de Maria a ponto de se comportar pró-socialmente em relação a ela, justificando sua saída do papel com: “Eu não sou a Maria, o boato foi sobre ela e não sobre mim”.

Para superar as limitações dos dois tipos de desempenho de papel, Hoffman (2000) sugere que tanto o desempenho focado em si quanto o centrado na perspectiva do outro são experiências que ocorrem de forma paralela e que a combinação dos dois é poderosa “porque combina a intensidade emocional do desempenho de papel focado em si com a atenção dirigida à vítima, característica do desempenho de papel com foco no outro” (Hoffman, 2000, p. 58). Consequentemente, ao desempenhar o papel do outro, o observador ou pode se colocar na situação e se sentir como se vivenciasse o sofrimento, ou pode imaginar o que a vítima sente e, de forma complementar, desenvolver fortes e duradouros sentimentos empáticos.

Apesar de a empatia por meio do desempenho de papel acontecer em adultos e crianças a partir de aproximadamente nove anos de idade (segundo Hoffman, 2000), ela apresenta um forte componente voluntário e uma demanda cognitiva, ou seja, o observador deve querer e se concentrar nos seus sentimentos como se estivesse no lugar da vítima ou no contexto do outro para desenvolver sentimentos empáticos (Hoffman, 2000). O autor destaca, inclusive, que a capacidade de desempenhar

o papel do outro (imaginar como a vítima se sente) demanda ainda maior esforço cognitivo e, por isso, aparece mais adiante no processo de desenvolvimento humano.

Esses dados são relevantes ao pensarmos em programas de combate ao *bullying* com foco no desenvolvimento da empatia entre as crianças, pois como o desempenho de papéis não é uma experiência tão espontânea como parece ser, professores e familiares devem refletir sobre a importância de motivar as crianças a se colocarem no lugar das outras, imaginando como determinado colega se sente ou como ela se sentiria no lugar desse colega. Sem dúvida, esse processo é o início de um programa voltado para a construção da paz nas escolas e, posteriormente, para a disseminação de comportamentos pró-sociais na escola e na sociedade mais ampla.

Embora seja inata a habilidade que as crianças têm de observar em si e nos outros sentimentos diversos (Hoffman, 2000), a capacidade de sentir empatia é elaborada *na cultura, ao longo do processo de socialização nas interações sociais*. O desenvolvimento da empatia é influenciado pelas relações sociais e por técnicas de educação empregadas por cuidadores e professores, ou seja, depende de valores, regras e práticas culturais (Branco, 2012).

Contextos com valores sociais construtivos, como a cooperação e a solidariedade, se valorizam a empatia e os comportamentos pró-sociais provenientes do sentimento empático, poderão incentivar essas respostas e sentimentos nas crianças. Por exemplo, na situação em que um aluno se levanta para explicar a tarefa a outro que está triste por não conseguir iniciar a atividade, a professora pode prontamente elogiar tanto o sentimento quanto a ação: “Parabéns, José! Vejo que você está preocupado com o amigo, se sentiu como ele, triste e confuso com a tarefa, e resolveu ajudá-lo. Excelente iniciativa!”.

Com essa atitude, a professora demonstra à turma que sentir empaticamente e agir pró-socialmente são ações esperadas e valorizadas em sala de aula. Ao contrário, contextos individualistas e extremamente competitivos tendem a desestimular sentimentos empáticos, ajuda e cooperação. É o caso da professora que tolhe sentimentos empáticos e ações pró-sociais, tornando muito difícil o estabelecimento da relação empatia-ações construtivas. No exemplo dado acima, isso aconteceria se a professora dissesse “João, o que você faz em pé? Sente-se! Se seu colega está confuso, o problema é dele, não seu. Faça o *seu* dever!”. Ao fazer isso, ela deixaria claro para a turma que se importar com os sentimentos dos outros e ajudá-los significa agir de forma incorreta, contrariar a professora, e que a regra é permanecer sentado e calado, fazendo individualmente sua tarefa individual e sem se preocupar com mais ninguém.

Nas duas versões propostas, observamos de que maneira a professora pode interferir na relação empatia/simpatia/comportamento pró-social, quando comunica e metacomunica, de forma às vezes direta, às vezes sutil, sua contrariedade ou assentimento em relação a iniciativas voluntárias dos alunos em prol da ajuda ou da cooperação com o colega. Isso mostra que sentimentos empáticos podem ser mais ou menos evidentes, mais promovidos ou mais inibidos, dependendo do contexto

cultural em que o desenvolvimento social das crianças esteja ocorrendo, ou seja, de como os adultos e os pares reagem diante dos seus sentimentos e dos sentimentos dos outros. São as práticas sociais de cada contexto cultural, portanto, que podem estabelecer uma relação mais provável entre sentimentos empáticos (ou simpáticos) e comportamentos pró-sociais. Enfatizamos, mais uma vez, que a empatia é uma habilidade a ser desenvolvida e valorizada na escola e na família para que crianças e adultos compreendam os sentimentos uns dos outros e possam desenvolver comportamentos pró-sociais capazes de gerar processos relacionais compatíveis com a cultura de paz.

1.5. Conflito e *bullying*

Valsiner e Cairns (1992) destacam a importância de se definir o termo conflito, diferenciando-o do senso comum. Para eles,

o conflito pode ser definido por meio da *natureza da ligação entre* as diferentes partes de um todo. Estas ligações podem ser vistas como envolvendo *oposição* entre as partes. Estas oposições (sendo o conflito uma subclasse de oposições) fazem as partes coexistirem (...). Os opostos são inseparáveis como são partes funcionalmente interdependentes do todo (Valsiner & Cairns, 1992, p. 25, grifo no original)

Segundo essa perspectiva de separação inclusiva, o foco não está, portanto, em igualar o conflito a uma diferença e eliminar as diferenças como uma forma de resolver o conflito. Eliminar a heterogeneidade, ou seja, excluir o diferente ou o divergente para instaurar a “paz” entre os iguais não significa resolver conflitos, mas ser intolerante ao conflito e às possibilidades de negociação, emergência da novidade, e ressignificação por parte de todos os envolvidos. Por isso, é fundamental que, com a intenção de gerir os conflitos entre as crianças, o adulto mediador as ajude a se colocarem no lugar do outro, promovendo a empatia. O centro da questão não está em dar às crianças a solução para o conflito, mas promover entre elas o diálogo em prol da justiça e da solidariedade. Para Valsiner e Cairns (1992), o conflito traz consigo o potencial de transformar o todo em uma nova estrutura ou, em outras palavras, a relação com opostos pode promover uma nova organização psicológica e, portanto, o desenvolvimento.

Valsiner e Cairns (1992) asseguram ainda que os conflitos sociais são inevitáveis durante o desenvolvimento e a adaptação cognitivo-social. Esses conflitos podem facilitar ou retardar o desenvolvimento. Além disso, “os conflitos que ocorrem em um domínio podem não estar separados de outros domínios, nos quais podem provocar mudanças correspondentes em termos de expressões emocionais, cognitivas e habilidades sociais” (Valsiner & Cairns, 1992, p. 31). Os autores consideram a existência de dois tipos de conflito:

O bom conflito (um relacionamento entre partes opostas de um sistema em desenvolvimento que leva ao surgimento de novos estados desse sistema) e o mau conflito (o choque ou guerra de opositores exclusivamente competitiva que devasta o outro assim levando à extinção do todo de que fazem parte). (Valsiner & Cairns, 1992, p. 25).

Com base nisso, a abordagem construtiva do conflito entre crianças deve envolver a promoção de diálogos amistosos entre adultos e crianças e entre as próprias crianças, com o objetivo de sensibilizar a todos para a importância de se valorizarem as diferenças e os diferentes pontos de vista e necessidades. O conflito é transformado, pois, em bom conflito e as partes em oposição se enriquecem mutuamente com a construção de novas formas de pensamento e de organização do contexto e das emoções. Por exemplo, duas crianças de nove anos que se apelidam mutuamente de forma pejorativa e estão constantemente interagindo de forma agressiva, caso tenham a oportunidade de conversarem entre si, com a mediação de um colega ou adulto, podem entender porque cada um está magoado, passando a ser capazes de expor seus sentimentos sobre a situação e de construir novas estratégias para lidar com suas diferenças. Como resultado de tais conversas e de novas interações, poderão chegar até a construir uma relação de amizade. O *bullying*, por sua vez, pode ser considerado mau conflito, visto que, mantendo-o, as crianças em interação permaneçam se agredindo ou humilhando sem a reflexão necessária sobre o efeito negativo de tais comportamentos. Se, a partir de um caso percebido de *bullying*, não há a motivação de um mediador para a mudança e a construção de relações sociais harmônicas, esse *bullying* apresenta caráter destrutivo. Nesses casos, o educador deve sempre intervir e, mais especialmente, aproveitar o *bullying* como oportunidade para discutir a importância do outro, do perdão e da amizade, por exemplo.

A convivência ideal nos centros educativos é aquela voltada para o estabelecimento de relações construtivas e implica a gestão da aprendizagem, das normas coletivas e o manejo dos conflitos (Lapponi, 2011). Em relação a estes, a autora expõe o fato de que o manejo dos conflitos não significa se adaptar a eles sem resolvê-los, mas ter flexibilidade e aceitar o diferente, com foco na interdependência, na união e no bem-estar da comunidade escolar em geral. Para a autora, a gestão da convivência na escola atinge as crenças, os valores e a maneira como as pessoas lidam com os conflitos e com as diferenças. É importante compartilhar valores e espaços escolares entre todos os membros da escola, de modo que a gestão dos conflitos se foque no bem-estar geral e na manifestação de múltiplas visões de mundo. Essa autora afirma que, ao se trabalhar a convivência pacífica e democrática na escola, os alunos são preparados também para a convivência em sociedade e não apenas para o desempenho acadêmico.

Lapponi (2011), ao mencionar estratégias para gestão de conflitos, considera fundamental que os professores promovam a corresponsabilidade e a implicação dos alunos em um “plano de convivência”: um documento escolar que prevê o respeito à diversidade, à individualidade e aos valores, que deve ser conhecido, aceito e compartilhado pela comunidade escolar. Entendemos, no entanto, que — apesar do valioso enfoque da autora na gestão da convivência escolar e dos conflitos por meio da paz, do respeito mútuo e da responsabilização de toda a comunidade escolar —, na prática, observamos que, apenas um documento como esse, mas que não seja trabalhado para tornar-se gerador de efetivo trabalho das crenças, dos valores e das motivações pessoais dos membros da escola,

será apenas mais um rol de regras a ser imposto e, em seguida, esquecido. A esse respeito, Lapponi (2011) destaca a importância do trabalho em equipe que respeita as características e as demandas da comunidade escolar e elenca questões valiosas para a construção de programas de intervenção na escola, mas não menciona de que modo, na prática, os conflitos podem ser geridos de forma construtiva por meio do chamado “plano de convivência”. Ela também não aponta para a maneira como alunos e professores poderiam ser motivados a trabalhar juntos pela gestão pacífica da escola.

Opezzo (2011) considera que os professores e alunos devem ser dotados de ferramentas para solucionar os conflitos, que, em geral, são resolvidos por meio da comunicação, compreendida como ato criativo que promove o espaço de interação e negociação contínua. Ele ressalta que é determinante que o professor verifique se está sendo escutado em sala de aula ou se seus alunos estão carentes de motivação, distraídos. Com essa observação, o autor confere ao professor a responsabilidade de rever o modo como está conduzindo sua classe e de descobrir como pode melhorar a comunicação com seus alunos. Semelhantemente, Opezzo (2011) chama a atenção para a importância de o docente observar que tipo de escuta dos seus alunos ele realiza.

Esse autor propõe que, simplesmente dar opiniões ou doutrinar o aluno, gera — em vez de coibir — conflitos. Igualmente ocorre com os comentários irônicos e a comunicação não verbal em relação com a verbal. No último caso, quando um professor expressa uma mensagem tranquilizadora, mas metacomunica irritação, ameaça ou raiva dos alunos, é a comunicação não verbal que tem maior influência sobre as crianças. São, portanto, gerados novos conflitos, pois sentimentos hostis e informações contraditórias por parte do professor acabam se tornando um emaranhado de frustrações.

Opezzo (2011) não delinea as maneiras de utilizar a comunicação para resolver conflitos e procura dar ênfase na atuação do docente e não na relação entre os alunos. Apesar disso, esse autor contribui com reflexões relevantes sobre a importância de o professor estar constantemente avaliando a maneira como acontece a comunicação em sala de aula, visto ser essa uma das responsáveis pela promoção de melhorias na convivência escolar. Compreendemos, a partir dessas reflexões, que escutar e falar deixam de ser ações banais quando analisadas dentro da escola, onde são múltiplas as crenças e valores comunicados e metacomunicados aos alunos diariamente.

Lapponi e Opezzo (2011), por sua vez, trazem exemplos práticos de como gerir a convivência por meio de um projeto “cultural, democrático, crítico, não violento e emancipador, baseado em relações de reciprocidade, horizontalidade, empatia e respeito” (p. 78). Eles ressaltam, porém, que o projeto, para ser efetivo na comunidade escolar, deve ser acompanhado de reflexões profundas sobre as crenças e os princípios éticos que o permeiam. Os autores mencionam, de forma prática a objetiva, quais são os recursos eficazes para melhorar e facilitar a comunicação (e resolver conflitos). Alguns deles são: a escuta ativa (escutar para entender o outro), o elogio (reforço positivo para aspectos dignos de reconhecimento), as autoafirmações (defender sentimentos e direitos de forma não agressiva), o acordo parcial e crítico (dar razão ao outro pontuando aspectos incoerentes das suas

ações) e a negociação (ressaltar o fato de que ambas as partes têm necessidades) (Lapponi & Opezzo, 2011). Contudo, os exemplos dados pelos autores remetem a conflitos entre professor e aluno; em outras palavras, não há discussão dos conflitos nas relações entre os alunos. Por isso, apesar de os autores trazerem boas ideias no campo do manejo da comunicação em situações de conflito, valorizando a motivação intrínseca na superação dos problemas (“sempre se deve dar a oportunidade de o outro decidir fazer e não fazê-lo em seu lugar” (Lapponi & Opezzo, 2011, p. 83)), seu enfoque está na gestão dos conflitos causados pelos alunos ao se negarem a seguir as regras da classe e não nos conflitos interpessoais aluno-aluno.

Quando o tema remete a conflitos entre os alunos, Lapponi e Opezzo (2011) mencionam outras técnicas como o “método de Pikas” e o “círculo de amigos”. Na primeira estratégia, o aluno ou o grupo de alunos que provoca o *bullying* ou maltrata um colega é convidado para conversar com o professor (ou com outro profissional da escola), com o objetivo de conseguir deles o compromisso de deixar a vítima ou as vítimas em paz. Quando o professor observar que a situação está contornada, a vítima ou as vítimas podem ser incluídas no grupo de conversa. No “círculo de amigos”, os alunos que causam *bullying* são convidados a pensar nas vítimas empaticamente (como se sentiriam se não tivessem amigos ou fossem excluídas e apelidadas etc.), a dizer o que pensam sobre as vítimas e, ainda, a listar qualidades dos colegas alvo de *bullying*. No “círculo”, é feito um acordo no qual um pequeno grupo se compromete a ajudar e a integrar as vítimas e os demais a observarem e a auxiliarem o pequeno grupo na ampliação das estratégias pró-sociais.

O “círculo de amigos”, a nosso ver, pode ser mais efetivo que o “método de Pikas”, pois o primeiro envolve sentimentos, a empatia e as estratégias concretas de prevenção ao *bullying*, enquanto o segundo aposta apenas no comprometimento dos alunos agressores em seguir regras contra o *bullying*. Isso, por considerarmos que as estratégias de prevenção e de resolução de casos de *bullying* (conflito) entre os alunos são mais efetivas ao lidarem com sentimentos, motivações e ações do que simplesmente com regras sobre o que não pode ser feito na escola.

Lapponi e Opezzo (2011) mencionam outras estratégias para a resolução de conflitos, como a “assembleia” e o “consenso”, que podem ser pensadas como ferramentas úteis no manejo de casos de *bullying*. Em ambas, há um facilitador que permite que os alunos apresentem um problema, debatam para encontrar suas soluções e elaborem um acordo grupal para evitar que ele se repita. Na “assembleia”, os alunos de uma classe são convidados a discutir as causas e as consequências do problema (*bullying*) e a elaborar maneiras de os agressores serem punidos, tudo com a mediação de um professor disposto a ouvir das crianças sugestões e ideias sobre como resolver o problema existente e evitar outros semelhantes. No “consenso”, ocorre o mesmo processo da “assembleia”, com o diferencial de o debate começar em pequenos grupos e depois se expandir para o grupo maior, sendo eleitas, para toda a turma, decisões e metas unânimes relacionadas ao problema.

Vírseda (2011) ressalta que qualquer estratégia de intervenção na escola para melhorar a convivência entre os alunos ou entre professores e alunos depende do trabalho conjunto de todos os atores envolvidos. A autora afirma que dificilmente boas estratégias terão efeitos se quem for implantá-las, embora possa estar bem intencionado e ter bons conhecimentos, estiver sozinho. Ela assegura que a primeira fase de elaboração de um “plano de convivência” deve ser a sensibilização de todos os membros da escola, incluindo alunos e familiares, que são convidados a participar efetivamente do plano com sugestões acerca dos objetivos sociais a serem atingidos pela comunidade escolar. A fase seguinte é aquela na qual há diagnóstico, elaboração e consenso sobre o objetivo a ser alcançado por escola e família na convivência escolar, quando respostas a perguntas amplas e específicas são buscadas. Por exemplo, “Que tipos de relações gostaríamos de ter no colégio? Como gostaríamos que fossem tratados os conflitos? Como desejamos o recreio ou o lanche?” (Vírseada, 2011, p. 130). Na fase de aplicação e seguimento desse plano, são listados objetivos, ações, recursos, responsáveis e prazos relacionados à meta de convivência definida. Na fase final, de avaliação, Vírseda (2011) cita aspectos da convivência — como o respeito, a participação, o diálogo etc. — como índices de avaliação do plano, ou seja, como marcadores que sinalizam se, de fato, houve com ele melhora nas relações sociais na escola.

Em relação ao *bullying*, especificamente, Vírseda (2011) menciona “programas de ajuda entre iguais”. Segundo a autora, os aspectos que tornam os “programas” eficazes são:

os iguais são capazes de detectar a violência em etapas mais iniciais que os professores e outros adultos; é mais provável que as crianças confiem mais em algum companheiro que em um adulto; as vítimas de violência tem a quem pedir ajuda e percebem a escola atuando no problema; recursos são postos em ação em lugares e tempos aos quais os professores não têm acesso ou recursos muito mais custosos aos professores que aos próprios alunos (Cowie & Wallace, 2000). (Vírseada, 2011, p. 147)

Segundo Vírseda (2011), os “programas de ajuda entre iguais” incentivam a participação ativa dos alunos no processo de desenvolvimento de um bom clima nas relações sociais na escola, pois os alunos atuam como ajudantes na coibição do *bullying* e desenvolvem maior sensação de segurança em si, sentimentos de responsabilidade e a crença de que estão contribuindo para a paz na escola. De forma prática, os “programas” são formados por de dois a cinco alunos de cada turma, eleitos pelos colegas, e recebem formação em habilidades de detecção, comunicação e resolução de conflitos, sendo constantemente apoiados por um professor responsável. Os alunos ajudantes vão, por exemplo, entender porque um colega está isolado no recreio, pensar estratégias para fortalecer amizades e, ainda, intervir quando observarem um aluno sofrendo com apelidos pejorativos. Vírseda (2011) pontua o fato de que um ambiente escolar acolhedor e motivador, onde os alunos estão envolvidos nos cuidados uns dos outros, tem maior probabilidade de facilitar o aprendizado cognitivo e de habilidades sociais. Porém, ressalta que cada escola deve elaborar seus programas de intervenção para resolução de conflitos e contra o *bullying*, baseando-se em seu contexto específico. Observamos, assim, que não há receitas de como manejar conflitos e o *bullying* no contexto escolar, mas apenas ideias bem

sucedidas que podem inspirar pais, alunos e professores a elaborarem suas próprias estratégias de acordo com os conflitos existentes, as relações sociais em ação, os recursos disponíveis etc.

Abad (2011), ao discorrer sobre como prevenir e intervir em situações de *bullying* entre alunos, menciona que as estratégias de intervenção devem atingir os agressores (crianças que praticam o *bullying*) e suas famílias, as vítimas (as que sofrem) e suas famílias e os espectadores (os que observam, não provocam nem sofrem *bullying*). Para os agressores e suas famílias, o objetivo da intervenção deve se focar: na política de tolerância zero diante de condutas de *bullying* entre iguais; na sua conscientização das consequências do *bullying*; na ajuda aos agressores para “melhorar suas habilidades cognitivas e emocionais e seu desenvolvimento moral” (Abad, 2011, p. 245); na busca da colaboração da família e em seu assessoramento com pautas educativas que “facilitem condutas saudáveis de interação entre seus filhos” (idem). O autor, apesar de apresentar ideias interessantes, não diz o modo de, na prática, trabalhar os aspectos mencionados com os agressores. Além disso, ele adota um enfoque puramente cognitivo, como se a informação sobre a regra da tolerância zero, das regras de educação saudável e das consequências do *bullying* fosse suficiente para coibir a violência entre as crianças. Não fica claro como seriam treinadas essas habilidades cognitivas, emocionais e o desenvolvimento moral. O que é visto de outra maneira neste estudo, pois consideramos que prevenir o *bullying* não envolve o treinamento de habilidades isoladas, mas envolve trabalhar com a motivação de alunos, pais e professores para que repensem as relações sociais, tendo em vista evitar a violência no contexto escolar.

Na intervenção com os espectadores, Abad (2011) relata a importância de se sensibilizarem alunos, professores e familiares sobre as relações saudáveis entre os pares; motivar a comunidade escolar para ficar atenta a situações que vão contra a boa convivência na escola; e criar um grupo de alunos que seja ativo na observação de situações de maltrato e na intervenção nessas situações (“círculos de convivência”). Ao discutir o papel dos espectadores, o autor menciona a importância de motivá-los a intervir em situações de maltrato contra os colegas, por meio dos chamados “círculos de convivência”, que tem os mesmos moldes dos “programas de ajuda entre iguais”, ou seja, alunos ativos e coordenados por um professor na mediação de conflitos e prevenção de situações de violência.

Abad (2011) propõe que as crianças vítimas sejam protegidas dos maltratos; ajudadas a melhorar suas competências sociais e emocionais; e que as famílias recebam assistência com temas educativos facilitadores da interação social entre seus filhos. Pontuamos, porém, que o trabalho realizado com as vítimas isoladamente tende a rotular as crianças, como se elas fossem potencialmente culpadas de sofrerem *bullying* e de não terem competências sociais e emocionais para se defenderem sozinhas. O ideal é que comunidade escolar, alunos e famílias estejam atentos aos padrões de relacionamento interpessoal estabelecidos na escola e em casa, porque ambientes individualistas e extremamente competitivos tendem a promover interações sociais mais hostis que contextos voltados para comportamentos pró-sociais e para a paz. Conscientes do tipo de relações sociais cultivadas entre

os alunos, é possível pensar em estratégias eficazes de prevenção e de resolução de casos de *bullying* voltadas para o contexto social específico de cada escola.

Olweus (1993) sugere um programa de intervenção que foi aplicado a quinhentos e quarenta professores em vinte escolas na Suíça. Dos docentes da pesquisa, 87% consideraram o programa “bom” ou “muito bom” e dois terços disseram planejar usá-lo em suas salas de aula. O autor acrescentou que sua proposta de intervenção também conquistou aceitação similar entre aproximadamente 500 professores noruegueses. O programa de Olweus (1993) tem como objetivo central reduzir ao máximo os problemas de *bullying* dentro e fora da escola e prevenir novos casos. As condições necessárias para atingir esse objetivo central são, segundo o autor, que os adultos, na escola e em casa, estejam conscientes da existência do *bullying* e que se engajem seriamente na prevenção e na resolução dos casos de *bullying*. Olweus (1993) pontua que os adultos precisam, pois, superar a crença de que o *bullying* seja inevitável e naturalmente faça parte da vida das crianças.

O autor divide as medidas contra o *bullying* em três categorias: na escola (conferências, reuniões entre pais e professores, grupos de trabalho de professores, círculos de conversa entre os pais etc.); na sala de aula (regras contra o *bullying*, reuniões regulares em sala de aula, aprendizagem com base na cooperação, reuniões com pais, alunos e professores etc.) e com alunos (conversas sérias com os agressores, as vítimas e os pais dos alunos envolvidos em situações de *bullying*, ajuda e suporte para alunos e pais de alunos, grupos de discussão para pais de agressores e vítimas e mudança de alunos de turma). O programa de intervenção de Olweus (1993) é valioso por ser direto (“Nós —toda a comunidade escolar — não aceitamos o *bullying*”), prático (valoriza a discussão de regras, limites e sanções, a cooperação, a empatia e o *role-play* nas atividades cotidianas da escola) e abrangente (envolve pais, alunos e professores em diversas atividades criativas e correlacionadas contra o *bullying*). Sem dúvida, o estudo da obra do precursor dos estudos sobre o *bullying* é fonte de inspiração para programas efetivos contra a violência na escola.

Como Olweus (1993), consideramos que professores e familiares precisam ser motivados a se preocuparem com a promoção de valores construtivos e de autonomia entre as crianças na escola e na família. Círculos de debates promovidos pela escola, palestras em que há participação ativa de todos, grupos de trabalho, entre outras estratégias, podem motivar os adultos a considerarem o contexto do conflito e os diferentes pontos de vista das crianças. Os adultos podem passar a escutar as crianças, compreendendo, por exemplo, quem detinha o poder no momento do conflito, a questão envolvida, o porquê de o conflito ter ocorrido, onde e quando os problemas estão/estiveram acontecendo. Isso compreendido, esses adultos podem acrescentar às observações das crianças a importância da cultura e do contexto em que estão inseridos (Beaudoin & Taylor, 2007). Estas anotações, com base na escuta interessada da vivência das crianças, podem promover programas efetivos de combate ao *bullying* nas escolas, envolvendo todos os membros da comunidade escolar.

Autores como Kärnä, Little, Voeten, Poskiparta, Kaljonen e Salmivalli (2011), ao estudarem programas contra o *bullying* entre crianças de 10 a 12 anos de idade, observaram que estratégias eficazes devem abranger a escola como um todo e não apenas individualmente os agressores e as vítimas. O programa implantado pelos autores é conhecido como KiVa (acrônimo de Kiusaamista Vastaa, “contra *bullying*”) e foi desenvolvido na Universidade da Turquia. O Programa KiVa preconiza mudanças positivas no comportamento dos estudantes, que podem reduzir as recompensas obtidas pelas crianças agressoras e, conseqüentemente, sua motivação para agredir os colegas.

O KiVa enfatiza o fortalecimento da empatia e das atitudes contra o *bullying* nos observadores, com o objetivo de motivá-los a defender os colegas vítimas de violência. Na prática, os alunos de turmas selecionadas receberam aulas sobre o papel do grupo na manutenção do *bullying*, sobre empatia e estratégias de socorro às vítimas de *bullying*. As aulas envolveram discussão, trabalhos em grupo, exercícios de *role-play* e trechos de filmes a respeito de *bullying*. Além disso, os alunos jogaram *video games* com componentes “Eu sei” (conhecimento teórico sobre o *bullying*), “Eu posso” (aprendizado sobre habilidades relacionadas à prevenção de agressões) e “Eu faço” (mensagens motivadoras para os alunos aplicarem seus conhecimentos e habilidades em situações reais de *bullying*). Os autores, após a aplicação e o acompanhamento do KiVa em 78 escolas na Finlândia (total de 429 salas de aula com alunos entre 10 e 12 anos de idade), observaram que o programa foi efetivo e relevante tanto para as escolas envolvidas quanto para futuras pesquisas sobre intervenções contra o *bullying*.

Consideramos valiosa a maneira como Kärnä e cols. (2011) lidam com o *bullying* entre os alunos, envolvendo toda a classe em ações contra a violência, mas não ficou claro o papel do professor e dos demais agentes escolares no processo, ou de que maneira a família poderia participar do processo. Além disso, o KiVa está descrito em manuais considerados práticos e fáceis de aplicar pelos autores em qualquer lugar, independente das diferenças de contexto, e nesse fato pode haver um problema. Avaliamos que o estudo e os manuais do KiVa podem inspirar as escolas a desenvolver seus próprios programas contra o *bullying*. Não obstante, entendemos que o resultado será certamente melhor se as escolas tiverem em conta seus contextos particulares. Ou seja: as escolas de cada região podem ser criativas e desenvolver suas próprias estratégias contra a violência, de acordo com suas peculiaridades.

Outra estratégia construtiva para lidar com conflitos é elaborar com as crianças regras para a boa convivência do grupo (DeVries & Zan, 1998). Na atividade, o professor conversa sobre as regras com as crianças, ressaltando as conseqüências negativas de comportamentos agressivos como o *bullying*. Além disso, essa atividade cria um bom momento para o professor avaliar o modo como seus alunos pensam a respeito dos direitos e deveres pessoais e coletivos. Muitos estudos indicam que a participação ativa das crianças na reflexão e no estabelecimento de regras para a comunidade escolar pode ser mais eficaz e mais produtiva em termos de desenvolvimento humano (cognitivo e relacional)

do que a simples imposição de combinados por parte do professor (Barreto, 2004). Amorim (2009) registra a importância do planejamento cooperativo, quando toda a turma se compromete a encontrar soluções para dar fim ao *bullying* e para desenvolver a capacidade empática. O autor ressalta que é igualmente importante motivar os alunos a se colocarem no lugar do outro, consolidar a autoestima e as habilidades sociais das crianças e envolver a família no processo de combate ao *bullying*, pois a violência não está apenas dentro dos muros da escola.

A utilização de histórias e filmes voltados para a promoção de ideias construtivas também é uma estratégia valiosa para trabalhar conflitos e valores na escola e na família. Há diversas coleções em que os autores, por meio de seus personagens, passam a mensagem da valorização das diferenças, da cooperação, da solidariedade, dentre outras. Segundo Vasconcelos (2006), os benefícios da utilização da literatura como instrumento de discussão entre as crianças englobam o desenvolvimento entre as crianças da visão crítica da realidade, a transmissão de valores e crenças e a contribuição para que elas expressem sentimentos e pensamentos.

Como enfatiza Calhau (2010), o trabalho com vídeos também tem o poder de promover reflexões e incentivar a prática de novos padrões comportamentais, mas é fundamental que ele seja mediado por pessoa preparada e disposta a dar voz às crianças presentes, conduzindo a discussão de forma construtiva de modo a permitir que diferentes pontos de vista sejam abordados. É fundamental, portanto, que os mediadores da promoção de valores construtivos na escola estejam motivados a trabalhar com os alunos e, de fato, acreditem e sintam necessidade de trabalhar com as crianças e com as famílias temas como a paz e cooperação. Obviamente, apenas a boa intenção não resolve, portanto, além de bem-intencionados, os mediadores precisam estar pessoalmente motivados a coibir a violência por meio da edificação de relações construtivas da paz e também ter conhecimentos sobre o tema. Esses mediadores é que poderão mudar a realidade da escola, através da motivação dos alunos e de seus familiares para se engajarem nos projetos da escola.

Os adultos, motivados a construir programas de prevenção do *bullying*, se partirem do discurso das crianças sobre esse problema e a respeito da paz, poderão estimular, por meio do diálogo e do exemplo prático, o pensamento aberto, flexível e empático entre os alunos, com isso, viabilizar a internalização de valores construtivos (Branco, Manzini & Palmieiri, 2012). Observamos que intervenções pontuais e autoritárias podem eventualmente aplacar a angústia dos adultos, trazendo algum silêncio e diminuindo os desentendimentos aqui e agora. Apesar de um possível efeito imediato de ações dessa natureza, elas não mobilizam as bases da violência, como a competição e o preconceito. Palestras em que as crianças apenas escutam regras, cartazes prontos, punições sem explicações etc. tendem apenas a criar ambientes escolares hostis e sem a real prevenção das situações de violência entre os alunos.

O diálogo é fundamental para a prevenção da violência na escola. No caso do *bullying*, os adultos podem ajudar as crianças agressoras a entenderem porque agredir física ou moralmente não é

um comportamento adequado, mostrando a elas quais são os sentimentos da criança agredida. DeVries e Zan (1998) discutem amplamente modos de lidar com conflitos na escola e apontam perguntas a serem feitas pelo professor, que auxiliam as crianças a pensarem empaticamente, como, por exemplo, “Como você acha que ele está se sentindo? Como você pode refazer o laço de amizade que você tinha com ele? Como você pode agir sem magoar o colega?”, e assim por diante. Consideramos que estratégias de sucesso na gestão de conflitos e de *bullying* têm em conta a participação ativa das crianças e da comunidade escolar, inclusive da família, de modo que todos se engajem em atividades e debates que promovam valores sociais construtivos nas relações.

Os atos efetivos em prol da paz exigem tempo, motivação e dedicação dos adultos na escola e na família, pois incluem conversas com as crianças, com o objetivo de ouvi-las e fazê-las perceber e se sentir como a vítima de *bullying* se sente (em outras palavras, promover a empatia). Ações dessa natureza parecem mais produtivas em termos de desenvolvimento humano do que iniciativas pontuais (palestras, aulas, cartilhas etc.) que não interferem nas causas da agressividade — valores e crenças não construtivos, falta de empatia e competição exacerbada, entre outros aspectos não favoráveis à paz nas relações sociais.

CAPÍTULO 2 - CONSTRUÇÃO DA CULTURA DA PAZ NO CONTEXTO ESCOLAR

2.1. Currículo oculto nas práticas e valores

Ao refletirmos sobre a importância de as escolas promoverem relações sociais construtivas entre os alunos para facilitar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, devemos ressaltar o papel do currículo oculto na perpetuação de práticas e valores culturais. Segundo Bulcão e Sayd (2003), o currículo oculto se manifesta no ensino e nas práticas docentes e influencia diretamente os caminhos percorridos pela escola. As autoras entendem que a principal dificuldade envolvida na promoção de mudanças do ensino está no fato de o currículo oculto, ao longo do processo de socialização e de formação intelectual do aluno, reproduzir de forma conservadora os valores, hábitos e comportamentos valorizados por escola e sociedade.

Logo, currículo oculto representa a valorização de determinadas práticas sociais em detrimento de outras, está associado à metacomunicação e canaliza, muitas vezes sutilmente, crenças, valores e ações dos alunos em certa direção (Branco & Mettel, 1995; Branco & Madureira, no prelo; Branco & Valsiner, 2004; Fatigante, Fasulo & Pontecorvo, 2004; Nunes, 2009). Devido ao poder que o currículo oculto tem de promover valores e práticas sociais por meio das atividades escolares cotidianas, consideramos importante analisá-lo antes de repensar as práticas educativas na comunidade escolar. Além de questionarmos aos adultos da escola que valores eles promovem entre os alunos e como o fazem, é essencial observar em sala de aula e nas dependências da escola como, na prática, os adultos se relacionam com as crianças e como lidam com as situações de conflito e de *bullying*. É importante, ainda, observar o modo como as crianças lidam umas com as outras e de que maneira a família interage com a escola e vice-versa, uma vez que os familiares também são agentes tanto de promoção de mudanças quanto de perpetuação de crenças e valores arraigados na cultura.

Analisando o contexto escolar como a manifestação explícita (o que é dito, prometido, escrito etc.) e implícita (o que é metacomunicado, sentido, observado etc.) de crenças e valores sobre o desenvolvimento humano e sobre o *bullying*, não podemos pensar em prevenção e combate à violência na escola sem lidar com as peculiaridades dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Dessa maneira, houve, nesse estudo, a preocupação de analisar em detalhes o contexto escolar como um todo (o Projeto Virtudes promovido pela orientadora educacional, em especial) e as três turmas estudadas. Somente assim, poderíamos compreender como a escola vivencia o *bullying* e que estratégias utiliza para preveni-lo. Nesta pesquisa, não houve contato com as famílias dos alunos, o que fica como sugestão para pesquisas futuras sobre o papel da família na prevenção do *bullying* e na resolução de casos de conflito e violência entre as crianças.

Lidar de forma construtiva com situações de *bullying* escolar envolve a valorização da diversidade, da democracia e dos direitos humanos nas relações entre alunos e entre professores e

alunos (Jares, 2002), pois docentes e crianças são agentes da construção de práticas em prol da paz. Desse modo, somente conhecendo crenças e valores vivenciados na escola e transmitidos no currículo oculto podemos entender o quanto a instituição de ensino está distante da promoção de relações sociais construtivas e refletir sobre como ela pode reverter caminhos e criar novas estratégias para gerir a violência de forma construtiva.

Consideramos valioso reunir os adultos da escola e, em um diálogo aberto e franco, discutir perguntas como: Como a violência na escola é pensada pelos professores, coordenadores e diretores? Como o professor, o diretor, o coordenador, o secretário escolar etc., na prática, lidam com situações de conflito e de *bullying*? Haveria, na escola, a crença de que determinadas crianças serão sempre alvo ou que estejam isentas de sofrerem ou praticarem *bullying*? E os valores e a moralidade – como são pensados e como são trabalhados com as crianças? Como é a abordagem do *bullying* – individual ou coletiva – e qual o objetivo final esperado – que as crianças simplesmente se comportem bem ou que compreendam os sentimentos dos outros e consigam fazer amigos? Consideramos que essas perguntas podem motivar tanto a reflexão da comunidade escolar quanto a possibilidade de o currículo oculto passar a ser explícito e, com isso, apto a ser trabalhado de forma construtiva entre as equipes da escola. Sem dúvida, o olhar observador e clínico do psicólogo escolar pode tornar ainda mais evidente a maneira como, na prática, a comunidade escolar lida com o *bullying* entre as crianças.

Os objetivos da escola, portanto, só podem ser repensados após o conhecimento aprofundado do que, de fato, a escola promove entre seus alunos. A professora pode, como já foi explicitado anteriormente, dizer que promove a cooperação e a paz entre seus alunos, porque sabe que isso é importante para o desenvolvimento infantil, mas, na prática, rir dos apelidos pejorativos que as crianças põem umas nas outras e, ainda, demonstrar pela metacomunicação (olhares e expressões faciais) profunda insatisfação com a iniciativa dos alunos de se levantarem para ajudar o colega ao lado. Outras manifestações do currículo oculto, nesse exemplo, englobam a maneira como a professora organiza a sala (cadeiras em fileiras e lugares fixos ou em pequenos grupos), como dispõe os alunos (os melhores perto do quadro negro e os mais “problemáticos” no fundo da sala ou o contrário), como ela cuida dos materiais da escola (materiais coletivos desorganizados e rasgados ou bem cuidados), entre outros comportamentos, hábitos e atitudes. Todas as expressões explícitas ou implícitas da professora, portanto, apontam para suas verdadeiras crenças e seus valores envolvidos não somente com o tema do *bullying*, mas também relacionados ao desenvolvimento infantil e às práticas educacionais em geral.

2.2. Desenvolvimento moral e educação

Ao pensarmos no *bullying*, surge o questionamento de como professores, coordenadores e diretores de escola refletem sobre o desenvolvimento moral e o promovem entre as crianças. Uma vez que é central nesta pesquisa analisar de que modo a comunidade escolar em estudo vivencia o *bullying*,

compreender como os adultos pensam e promovem o tema da moralidade pode nos levar a esclarecer que crenças e valores estão implicados no processo educacional. A maneira como os adultos lidam com os conflitos e que valores morais eles buscam trabalhar com os alunos indica como eles estão tentando prevenir e resolver as situações de *bullying* na escola.

Pôr em evidência o que os adultos, na comunidade escolar e na família, estão comunicando às crianças, de forma sutil e explícita, é o primeiro passo para reverter o processo que possibilita o *bullying* e construir caminhos em prol de valores sociais construtivos. O que os adultos entendem por desenvolvimento moral e comunicam, inclusive implicitamente, nas práticas educativas, na escola e família, deve ser, portanto, elucidado e analisado. A moralidade é gerada na cultura e é apreendida nas relações sociais e nas práticas educacionais (Camps, 2005). Como a cultura, a moralidade constitui e é constituída por pensamentos, sentimentos, orientações para objetivos e pela vivência de ações concretas no contexto social. Segundo Branco (2012), na perspectiva sociocultural construtivista, os valores, práticas e ações morais têm origem na cultura, na motivação e no afeto — estando esses três elementos profundamente inter-relacionados. A autora ressalta, como Camps (2005), que a ética e a moralidade são resultado de uma coconstrução mútua e permanente de valores e ações nas práticas sociais.

A ética e a moral dizem respeito aos “costumes” e estão relacionadas entre si (Moreira & Branco, 2012), sendo a diferenciação desses conceitos uma convenção (La Taille, 2006). La Taille (2006) aponta uma distinção possível entre ética e moral, baseada na fronteira entre as relações públicas e as relações privadas. Nessa concepção, a ética contempla as regras que regem o espaço público, enquanto a moral engloba aquelas relacionadas às relações privadas. Tal diferenciação entre ética (público) e moral (privado) também é adotada por Nunes (2009), Freitag (1997) e neste trabalho. Destacamos que o limite entre o espaço público e o privado não implica diferenças de conteúdo, pois uma regra como “não devo maltratar as pessoas” serve para o contexto social (por exemplo, uma escola) e para as relações privadas (entre irmãos em uma família, por exemplo). Segundo La Taille (2006), os comitês e os códigos de ética implicam o trabalho de elaboração intelectual e reflexão sobre a moral vivenciada nas relações entre os sujeitos, ou seja, regras morais, como “não matar”, são elaboradas dentro das peculiaridades de dada profissão, de determinada instituição ou de um país.

A moralidade (e a ética) não é, portanto, categoria de regras estáticas, mas reúne os norteadores do bem e do mal, do certo e do errado, que são mutáveis e relativos ao tempo, às circunstâncias e à cultura. Segundo Goergen (2007), a moralidade representa “os fundamentos do ser e do pensar, as formas de julgar e decidir, as normas e os valores (...). As referências que permitem distinguir o bem do mal, o justo do injusto (...)” (p. 741). Para o autor, a moralidade e a ética são alvo de discussão nos tempos atuais por estarem envolvidas em assuntos individuais e coletivos cotidianos. Para Goergen (2007),

o desenvolvimento científico-tecnológico nos diversos campos do saber, como a física, a química, a biologia, a genética, a comunicação etc., amplia o poder de intervenção do ser

humano sobre a natureza e a vida com consequências assustadoras e imprevisíveis. Em qualquer ambiente da sociedade contemporânea, as decisões e as ações podem ter efeitos ameaçadores não só para os indivíduos, mas para a sociedade como um todo. E, por último, vivemos um tempo histórico em que se registra um esgarçamento das fronteiras entre o público e o privado, permitindo que o espaço público seja refuncionalizado em proveito do privado (p.741)

O discurso e as ações do sujeito diante de situações triviais do cotidiano envolvem, portanto, questões racionais e emocionais, ambas sendo coconstruídas, originando e sendo originados nos valores morais do sujeito (Shweder e Much, 1987). A abordagem da moral como tema do cotidiano também é valorizada por Freitag (1997), que declara não ser

preciso imaginar contextos historicamente dramáticos para pensar a questão da moralidade. Diariamente surgem questões menores, pequenos dilemas da vida cotidiana, que nada têm de patético ou dramático, mas não deixam de ser problemas morais que exigem nossa tomada de posição como indivíduos, como membros de uma comunidade ou grupo, como seres humanos (p. 275).

A moralidade está no cotidiano, intrinsecamente relacionada aos pensamentos, às emoções e às escolhas pessoais. O desenvolvimento moral apresenta, como outras dimensões do desenvolvimento humano, extraordinária complexidade, pois envolve diversos aspectos em contínua relação, como os aspectos “culturais, cognitivos, afetivos e sociais da subjetividade humana” (Martins & Branco, 2001, p. 173). A moralidade é internalizada e externalizada de forma ativa pelo sujeito, sendo possível a emergência do novo ao longo do processo de desenvolvimento moral, na medida em que o sujeito, ativamente, apreende e transforma crenças e valores, construindo para si mesmo, mas na interação com o outro, um conjunto de valores morais pessoais relativamente estáveis, porém dinâmicos. Moreira e Branco (2012) salientam que os valores morais, por serem construídos pela pessoa nas interações sociais, tendem a se transformarem e provocarem mudanças nos valores dos outros e na cultura. Dessa forma, caso uma pessoa tenha como princípio “Meus direitos estão acima dos direitos dos outros” pode ser que, nas relações sociais, no contexto sociocultural, ela reconstrua esse seu valor em decorrência de múltiplas motivações, como a de ser punida pelas outras pessoas, a de desejar conquistar amizades e um relacionamento afetivo estável.

A construção da moralidade, assim como da cultura, ocorre de forma bidirecional e dificilmente se dá de forma explícita e intencional. Em vez de um professor, por exemplo, expor “hoje vamos falar sobre o que é certo ou errado”, ele comunica e metacomunica seus valores morais nas relações com seus alunos no contexto do “aqui e agora”. Segundo La Taille (2006), “em vários contextos, [as dimensões morais] estão presentes, mas de forma encoberta, dissimulada” (p.94). Dessa maneira, os valores veiculados entre os alunos e a valorização de determinadas práticas sociais em detrimento de outras, representam manifestações do “currículo oculto” (Nunes, 2009; Branco & Mettel, 1995), associado à metacomunicação (Branco & Valsiner, 2004; Branco & Madureira, no prelo; Fatigante, Fasulo & Pontecorvo, 2004).

O currículo oculto é a maneira implícita, não dita e não escrita pela qual os adultos organizam as situações de aprendizagem, se relacionam com as crianças e incentivam o modo de elas se relacionarem. Por exemplo, em termos de desenvolvimento moral e *bullying*, o professor pode dizer que busca desenvolver a amizade e a cooperação entre os alunos, mas a observação de seu trabalho em sala de aula evidenciar que ele, em seu currículo oculto, privilegia sua autoridade e a submissão dos alunos. Isso, porque o professor comunica e metacomunica com o olhar, com gestos sutis e ameaças, seu desejo de que os alunos permaneçam sentados e focados unicamente nele, professor, e na atividade desenvolvida, de maneira que as crianças cooperem com ele e não umas com as outras.

Devido ao fato de nem sempre o discurso e a ação moral coincidirem, esta pesquisa incluiu observações em sala de aula tanto da rotina escolar quanto do Projeto Virtudes, desenvolvido por Olívia (nome fictício), orientadora educacional, contra o *bullying*. Apenas entrevistar os adultos da escola poderia trazer vieses interpretativos da realidade escolar, sem evidenciar o currículo oculto que, de fato, canaliza trajetórias individuais e promove a internalização de crenças e valores, apesar do papel ativo das crianças na promoção de mudanças culturais.

Em situações complexas, como a do *bullying* na escola, nas quais a socialização, a moralidade, o discurso e a prática aparecem juntos, a análise das orientações para objetivo do professor deve ser realizada dentro de um contexto amplo, que envolva, inclusive, valores morais sutilmente privilegiados na instituição e na sociedade em geral. No caso deste estudo, ao perguntarmos “Como os adultos e as crianças da escola vivenciam o *bullying*?”, o interesse está em compreender como eles definem o tema, como buscam prevenir a violência e como, na prática, as ações em prol da paz estão sendo implantadas. Somente assim podemos analisar a maneira como as relações sociais são concebidas na escola e como poderiam ser mais bem manejadas com foco na prevenção do *bullying*.

Apesar da existência de várias éticas e morais, e da não existência de sujeitos totalmente “corretos”, não é sustentável para a convivência humana defender o relativismo, segundo o qual, qualquer posição moral ou ética é válida (Demo, 2005). Na verdade, moral e ética aparecem relacionadas à boa convivência humana, à paz, à justiça, à felicidade e à solidariedade, que, reunidas, constituem o conceito de “virtude pública” (Camps, 2005). Segundo Camps (2005), um sujeito virtuoso (com virtude pública) respeita tanto seu direito à autonomia quanto os interesses comuns às outras pessoas. É inaceitável que os adultos da escola concebam que uma criança defenda seus interesses agredindo e insultando as outras por ser essa a regra moral da sua família (“Se baterem em você, se o ameaçarem, seja forte e faça pior.”) ou da vertente machista brasileira (“Homem que é homem não chora. Se apanhou, bate de volta.”). O que deve prevalecer na escola é a regra de ouro “ser tratado como eu gostaria de sê-lo” e, com base nela, a resolução pacífica e construtiva de conflitos. Regras morais que se distanciam dos valores da escola, caso não construtivas, devem ser trazidas a debate e, se necessário, na presença dos familiares dos alunos.

Sendo a moralidade norteadora da convivência democrática entre as pessoas, é importante refletir a respeito dos valores morais mediados no processo de socialização na família, na escola e na sociedade. Quatro princípios morais, em especial, devem ser resgatados nas interações sociais: a justiça, a solidariedade, a liberdade e a igualdade. A justiça instaura a convivência humana dentro de um sistema de regras responsáveis pela divisão igualitária e equitativa de obrigações e vantagens sociais (Vallespín, 2005). A pessoa solidária, por sua vez, se põe na situação dos outros e, nesse posicionamento empático e de igualdade intrínseca aos seres humanos, reconhece, respeita e considera o outro (Vargas-Machuca, 2005). O conceito de igualdade, segundo Valcárcel (2005), está intrinsecamente relacionado ao de liberdade e, juntos, fundamentam a ética e a democracia.

A justiça, a solidariedade, a liberdade e a igualdade são princípios morais básicos da convivência humana e devem permear o processo de socialização, inclusive nas relações sociais na escola e na família. É preciso compreender que a atual convivência social, com muitos exemplos de violência e desrespeito à condição humana, é fruto da nossa cultura, que deve ser repensada, conforme expõe Goergen (2007):

Parece que quanto mais se fala em ética e moral, mais escandalosamente imorais se tornam as práticas. O discurso moralizante nasce, de um lado, da justa revolta das vítimas da barbárie moral e, de outro, do cinismo dos protagonistas da imoralidade (...). As raízes da imoralidade são muito mais profundas e alcançam o terreno comum da tradição e da cultura. Por isso, entendo que a superação da barbárie moral não pode ser alcançada mediante intervenções e sanções tópicas, locais, superficiais, mas que é necessário um repensar amplo e corajoso dos arquétipos de nossa cultura, no que se refere aos conceitos de cidadania, democracia, justiça social e espaço público. (p. 738).

As ciências e a sociedade não podem se conformar com as relações sociais desiguais e com o avanço de propostas educacionais desvinculadas da moralidade (entendida como sinônimo de convivência humana pacífica e respeitosa). Segundo Camps (2005) e Vargas-Machuca (2005), valores morais não podem ser impostos ou didaticamente ensinados, uma vez que a ação moral está relacionada a orientações para objetivo, circunstâncias e cultura. A moralidade, porém, pode e deve ser motivada e vivenciada nas práticas sociais, para que o sujeito internalize e expresse, em seu cotidiano, a justiça, a solidariedade, a liberdade, a igualdade, dentre outros princípios relacionados às práticas pró-sociais. Enfatizamos o fato de que os processos de internalização de valores não são resultado direto das canalizações culturais, mas consequência das canalizações e da condição ativa e construtiva dos sujeitos que, pessoalmente motivados, podem não apenas vivenciar a moral, mas também demonstrar ações em prol das outras pessoas (Branco, 2006, 2009, 2012).

Nunes (2009) enfatiza que a moralidade não deve ser imposta nem ensinada às crianças como simples conjunto de regras e normas sociais, motivando-as a obedecê-las por medo e culpa. Para a autora, é fundamental distinguir disciplina e moral. O primeiro conceito se restringe à obediência de regras e ao controle do comportamento. O segundo, como já discutimos, é o “conjunto de conceitos e preceitos que regulam a qualidade das relações que se estabelecem entre os sujeitos em termos de

confiança, respeito e justiça” (Nunes, 2009, p. 31). O ideal é que a moral seja tema presente nos conselhos de classe e nas reuniões de pais para que os professores e as famílias mantenham sintonia e coerência entre valores e ações morais. Por exemplo: é importante que tanto a escola quanto a família valorizem o respeito às pessoas e a paz e que ambas se empenhem em expressar, em exemplos concretos, o modo como respeitamos as pessoas e promovemos a paz.

Na escola e na família, consideramos mais construtivo para o desenvolvimento social e emocional infantil que as regras morais sejam discutidas e afixadas na classe com as crianças, pois elas, desde muito pequenas, têm a capacidade de desenvolver e expressar sentimentos como a amizade, a empatia, a simpatia e comportamentos como a solidariedade e a cooperação. Nunes (2009), preocupada com o desenvolvimento moral das crianças na educação infantil, elabora questões relevantes a serem inseridas no contexto escolar. Por exemplo:

quais as possíveis implicações dessas estratégias educativas para o desenvolvimento moral das crianças? (...) O que prevalece em nossas salas de aula, o controle do comportamento e a disciplina, ou o desenvolvimento de uma moralidade autônoma e criativa? (p.41).

Diante de situações de conflitos e de *bullying*, consideramos relevante pensar em como o desenvolvimento moral tem sido trabalhado entre as crianças e quais são os valores morais que estão sendo, implícita e explicitamente, compartilhados. Se há violência na escola entre os alunos ou entre professores e alunos, de que maneira a escola tem trabalhado a moralidade e como ela pode reverter caminhos transformando relações sociais não construtivas em ações em favor da paz? Como motivar alunos, pais e professores a agirem de modo a promover o respeito, a confiança e a justiça nas relações sociais? Neste contexto, não há “a solução” certa a ser tomada para a prevenção do *bullying* ou a resolução de conflitos.

Vários são os caminhos e as estratégias que a escola e a família podem utilizar para lidar de forma construtiva com a violência entre as crianças. Independentemente da estratégia utilizada, é de fundamental importância a promoção de valores construtivos e que os próprios adultos sejam exemplos de comportamentos cooperativos e respeitosos entre as pessoas. Ao acreditar na importância desses valores para o desenvolvimento infantil, o adulto poderá potencializar situações cooperativas e construtivas em sua sala de aula e em família, inclusive nos momentos de conflito social. Por outro lado, os adultos evitarão promover interações negativas e, caso ocorram, tentarão fazer delas momentos de aprendizagem construtiva entre as crianças, sempre as motivando a agir de forma pró-social.

Diante do exposto, é fundamental que se discuta o desenvolvimento sócio moral dos alunos no contexto da escola e as estratégias para prevenir situações de violência física e psicológica no contexto escolar, além de motivar os alunos a desenvolverem sentimentos e comportamentos pró-sociais. O atual contexto social e escolar denuncia, especificamente, a urgência de dar um basta ao espontaneísmo, ou seja, de esperar que as crianças, sozinhas, desenvolvam relações sociais construtivas. Há também a necessidade premente de ressaltar que as instituições educativas podem e

devem atuar no campo da promoção concreta de interações humanas saudáveis, éticas e respeitadas, promovendo valores relativos à justiça, à dignidade humana e à responsabilidade social. Quanto mais cedo isso for feito, mais os alunos serão beneficiados em seu desenvolvimento. Daí o foco deste trabalho no estudo do *bullying* e na promoção da cultura da paz.

2.3. Repensando os objetivos da escola

Por ser a escola um lugar privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento relativos a várias dimensões humanas que envolvem desde a cognição até o desenvolvimento sócio afetivo, o foco deste trabalho é o estudo do *bullying* na instituição escolar. A educação formal “é uma forma de socialização em que os adultos se envolvem no ensino deliberado dos jovens, para garantir a sua aquisição de conhecimento e habilidades especializadas” (Cole & Cole, 2004, p. 523). Na escola, o adulto se envolve deliberadamente na ação de ensinar determinados conhecimentos e, segundo Lima (2002), no contexto escolar, ao contrário do que ocorre em situações de aprendizagem na vida cotidiana,

não há imediatividade no conhecimento organizado, ele tem como pressuposto o desenvolvimento do pensamento através da aquisição de processos de trabalho e da construção de conceitos. A importância do conhecimento, na verdade, não se guia por sua aplicabilidade imediata à vida cotidiana, mas pela pertinência dos conceitos e dos processos de construção dos conceitos ao processo global de desenvolvimento. É por esta via, a do desenvolvimento do sujeito, que o conhecimento adquirido na escola atinge a prática do cotidiano, na medida em que a forma pela qual o indivíduo percebe o cotidiano é afetada pelo desenvolvimento provocado pelas aprendizagens na escola (p. 8).

A escola ocupa, portanto, social e historicamente, lugar de destaque em nossa cultura. A família espera que, ao final de treze anos de escolarização, suas crianças atinjam uma série de competências que lhes possibilitem ingressar no mercado de trabalho ou, ainda, de prosseguir os estudos, ingressando no ensino superior. O papel socializador da escola é tão marcante quanto sua função de mediar conhecimentos, pois ambos são, como visto anteriormente neste texto, absolutamente integrados e interdependentes.

Pais, professores, pares mais experientes, mídia etc. estão intrinsecamente envolvidos na canalização do desenvolvimento das crianças ou pessoas menos experientes (Valsiner, 2006). Esses agentes têm, intencionalmente ou não, influência na socialização das crianças, no processo de integração da criança ao grupo social mais amplo. Durante o processo de socialização ou de “pertencer ao grupo social”, a criança internaliza, de forma particular, valores, regras, comportamentos etc., compartilhados pelo grupo do qual faz parte.

É necessário discutir, porém, que papel as instituições educativas vêm desempenhando no desenvolvimento social e afetivo das crianças. Como afirma Barreto (2004), tudo indica que o

desenvolvimento mereceu destaque em tais contextos, entretanto é urgente que tais informações, de fato, sejam utilizadas para promover o desenvolvimento global das crianças.

Ao se discutir a socialização e o desenvolvimento das crianças, é essencial ressaltar a importância das interações sociais construtivas entre elas. Destaca-se, em especial, o papel das interações denominadas construtivas pela literatura especializada (Branco, 2003, 2009, 2011, 2012). Tais interações, que vão do conflito construtivo à ajuda solidária, são experiências muito importantes para o desenvolvimento global da criança, que inclui múltiplos domínios, como a psicomotricidade, a personalidade e as dimensões sócio-emocional e cognitiva (e.g. DeVries & Zan, 1998).

É necessário repensar as práticas educativas com foco na construção de estratégias de ensino que privilegiem o desenvolvimento da criança em ambiente escolar permeado de experiências e valores construtivos. Sem dúvida, a dinâmica da sala de aula é repleta de crenças e valores culturais, estes considerados crenças mais arraigadas e persistentes ao longo do tempo (Barreto, 2004; Valsiner, Branco & Dantas, 1997). Embora mencionadas pelos educadores quando questionadas a respeito dos objetivos educacionais a alcançar, tais crenças e valores não têm recebido a devida atenção em termos de currículo e metodologias de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos nos contextos educacionais (Barreto, 2004; Branco, 2009; Branco & Mettel, 1995; Branco & Madureira, no prelo). Considerar seriamente a dimensão motivacional relacionada a crenças e valores humanos, com certeza, potencializará, ou minimizará, as oportunidades de socialização e de desenvolvimento da criança.

Contextualizando o Ensino Fundamental em nosso país, desde 2006, a educação nacional obrigatória é orientada pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração. A Resolução nº 3 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), de 3 de agosto de 2005, indicou a nomenclatura a ser adotada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O Ensino Fundamental, anteriormente dividido em séries, da 1ª a 8ª, com a matrícula de crianças a partir dos 7 anos de idade, atualmente tem a divisão feita em anos, do 1º ao 9º, sendo o 1º ano para as crianças de seis anos de idade (Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo da implantação, 2009). A escola analisada neste estudo abrange os anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano — nossos participantes são crianças dos seis aos dez anos de idade, além da equipe pedagógica e administrativa da escola, dos alunos e dos professores do 5º ano.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, alterada pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 31 de janeiro de 2006, dita:

Art. 3º. São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:
I - As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas:
a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;

c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Como observamos, as diretrizes legais do nosso país preveem a inclusão no currículo das escolas do Ensino Fundamental de temas relacionados ao desenvolvimento de valores sociais — como solidariedade, cidadania, democracia —, e a valorização da criança em sua singularidade, pois ressalta a importância da manifestação da sensibilidade e da criatividade. Dessa maneira, após repensarmos o currículo oculto das escolas, é importante analisarmos quais são os norteadores da ação pedagógica elencados. Perguntas norteadoras podem ser: Como, as diretrizes das ações pedagógicas podem, na prática, promover valores sociais construtivos e prevenir o *bullying*? Como as diretrizes estão incluídas nas ações cotidianas na escola?

Com base na legislação brasileira sobre o Ensino Fundamental e nos temas analisados até este ponto do trabalho, fica explícito que ações isoladas e pontuais para o trabalho de valores construtivos entre as crianças, como a solidariedade, podem não ser tão eficazes quanto práticas construídas com as crianças diariamente nos conteúdos escolares, nas práticas sociais cotidianas. Pensamos que estabelecer “O Dia do Amigo” ou o “Dia da Solidariedade” pode ressaltar de forma teórica e pontual o valor do amigo e de se ajudarem as pessoas. Na prática, contudo, o valor de tais temas pode se esvaír caso a equipe administrativa, pedagógica e docente da escola, de forma sutil (currículo oculto) ou explícita, coibir ações solidárias entre as crianças ou divulgar textos com mensagens preconceituosas.

Os objetivos da escola, em nossa perspectiva, devem envolver ações práticas voltadas ao desenvolvimento tanto cognitivo quanto emocional e social das crianças. É, portanto, importante, como caminho, a efetiva inclusão de valores sociais construtivos nas práticas educativas. A cooperação, a empatia, a solidariedade, a amizade, a paz, o amor ao próximo etc. devem perpassar todas as atividades pedagógicas e os professores e demais adultos da escola precisam se tornar exemplos de ações construtivas. Sem dúvida, é fundamental que as famílias dos alunos sejam motivadas pela escola a se envolverem com as ações escolares pedagógicas, incluindo a promoção de valores construtivos em casa. Ao observarem os adultos engajados na divulgação de valores, sentimentos e comportamentos construtivos, os alunos poderão ter maior facilidade de internalizá-los e de desenvolver habilidades sociais que os acompanharão mesmo na vida adulta. Crianças hoje motivadas a resolverem conflitos de forma positiva, se estiverem engajadas em ações pró-sociais, sensíveis ao sofrimento do outro, poderão, no futuro, colaborar na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e pacífica.

2.4. Construção da paz: família, escola e sociedade

A prevenção do *bullying* implica a promoção ativa de valores sociais construtivos desde a infância, na família, na mídia, nas escolas, etc. Para tanto, é fundamental considerarmos o outro tão importante

quanto nós próprios e estimularmos ações em prol do desenvolvimento de valores morais positivos, como justiça, solidariedade, liberdade e igualdade, pilares da ética e da democracia (Valcárcel, 2005; Vallespín, 2005; Vargas-Machuca, 2005).

A prevenção e a intervenção em situações de *bullying* devem ser realizadas a longo prazo, de forma sistemática e sistêmica, considerando a dinâmica social entre agressores e agredidos. É importante envolver os atores em práticas de cooperação, desenvolver a comunicação interpessoal por meio de diálogos sobre temas que gerem reflexão, reconhecer a alteridade e respeitar as diversidades para fortalecer a identidade pessoal e cultural de todos e estimular o protagonismo e a participação comunitária (Milani, Jesus e Bastos, 2006; Nunes & Branco, 2007).

Observamos, todavia, que nem sempre as escolas estão atentas ao desenvolvimento social e emocional das crianças e o *bullying* é reflexo da desconsideração desse aspecto. Uma vez que a escola, muitas vezes incentivada pelas famílias, concentra sua atenção em aspectos cognitivos dos alunos, ela frequentemente não intervém em situações de *bullying*, competição e individualismo, deixando as crianças sofrerem em um ambiente escolar hostil, e isso leva a consequências na vida adulta.

Para prevenir e resolver situações de *bullying* na escola é necessário, portanto, provocar a mudança do paradigma educacional. Com essa mudança, a educação descompromissada do trabalho dos valores sociais construtivos passa, intencionalmente, a incluir a paz no currículo escolar. A educação para a paz é um processo educativo contínuo e permanente, fundamentado em dois conceitos: paz — se há paz, há satisfação das necessidades humanas básicas, justiça e respeito aos direitos humanos —, e resolução pacífica e criativa do conflito — o conflito ocorre quando pessoas e grupos lidam com valores ou interesses contrários (Jares, 2007).

A educação para a paz prevê a ação ética e cidadã de respeito ao próximo na vida cotidiana da escola e, por isso, se foca no trabalho sério em torno de crenças e valores que permeiam a violência e a paz. A educação para a paz, de fato, significa a disposição de construir a paz de forma permanente, valorizando a criatividade como propulsora do desenvolvimento de estratégias de ensino. Nesse caso, o respeito ao próximo e o conteúdo pedagógico andam articulados. Não há, contudo, receitas nem diretrizes de como promover a paz na escola. O foco não está na aplicação simplista de projetos para a paz, mas no convite à reflexão e à mudança de crenças e valores sociais com a construção criativa de estratégias para a paz pelos professores e pelos alunos (Mitjans-Martinez, 2008). A construção coletiva de ações em prol da paz poderá, sem dúvida, prevenir casos de *bullying* na escola, pois a paz, alicerçada no respeito ao outro, é incompatível com comportamentos que agridam física e/ou psicologicamente esse outro (*bullying*).

Segundo Arocena (2006), a cultura da paz não erradica o conflito, que é inevitável nas relações humanas, mas o maneja de forma construtiva. Como discutimos em seções anteriores, não há receituário para que se resolva todos os conflitos das nossas vidas; ou seja, a cultura da paz

não se trata simplesmente de dizer às pessoas como praticar a negociação, a mediação e a facilitação; a prática efetiva somente chega com o tempo a partir de bom conhecimento teórico

e uma experiência continuada repensando-se a si mesma e aprendendo com seus fracassos. Um sólido e claro marco teórico é necessário para guiar uma prática efetiva, assim como para ajudar-nos a aprender com ela; mas inclusive mais importante que a teoria e a prática são os próprios valores. Um compromisso sério com valores de paz e com a resolução não violenta das diferenças inevitáveis é o terreno mais firme do qual podemos operar a transformação construtiva dos conflitos (Mayer, 2000) (Arocena, 2006, p. 65-66).

Aprender por meio da cooperação entre os colegas é um caminho importante para o desenvolvimento de sentimentos construtivos, como a empatia e a solidariedade. Por meio da aprendizagem cooperativa, as crianças têm a oportunidade de pensar sob a perspectiva do outro, comunicar e ouvir diferentes pontos de vista, resolver conflitos, realizar a divisão justa do trabalho, coordenar tarefas com os outros e contribuir para o sucesso do colega e do grupo como um todo (Lickona, 1991).

Em um contexto social em que prevalece o respeito pelo outro, a comunicação e a resolução construtiva dos conflitos, sentimentos empáticos e comportamentos pró-sociais têm maior probabilidade de ocorrer. Sentimentos e comportamentos hostis e violentos, como o *bullying*, terão maior chance de serem discutidos e evitados em sala de aula, e não naturalizados, como acontece em muitas escolas da atualidade.

Da mesma maneira, caso as famílias priorizem em casa sentimentos de respeito mútuo e comportamentos pró-sociais, sem dúvida as crianças, desde muito pequenas, internalizarão a importância do outro e dos valores sociais construtivos. Famílias que priorizam a cooperação e o respeito mútuo tendem a promover uma infância mais feliz e, seguindo o exemplo, as crianças se tornam mais aptas a lidar socialmente com outras de forma respeitosa e pacífica. Beane (2010) sugere, por exemplo, que os pais de vítimas de *bullying* não estimulem a vingança e a revanche por meio da violência, mas incentivem a criança a lidar com as situações difíceis usando estratégias de assertividade, capazes de fortalecer sua autoconfiança.

A promoção da educação para a paz na escola implica considerar as crenças e os valores do professor e seu papel ativo, capaz de produzir transformações na sala de aula, valorizando a diferença entre os alunos e o respeito ao ser humano durante o processo de aprendizagem. Intervenções feitas junto aos docentes, que valorizem a cultura individual e privilegiem a discussão das emoções e do contexto relacional em que eles estão inseridos, tendem a provocar neles a ação reflexiva, a consciência do seu papel transformador, dos seus valores, de suas motivações e seus afetos no processo de ensinar-aprender. Tudo isso os motiva a promover aulas criativas e permeadas de respeito aos alunos (Branco, 2009; Fante & Pedra, 2008; Miranda & Dusi, 2011; Mitjans-Martinez, 2003, 2009; Scoz, 2009).

As instituições educativas podem e devem atuar no campo da promoção concreta de interações humanas saudáveis, éticas e respeitadas, promovendo valores relativos à justiça, à dignidade humana e à responsabilidade social. Quanto mais cedo isso for feito, mais os alunos serão beneficiados em seu

desenvolvimento. Daí o foco deste trabalho no estudo do *bullying* e na promoção da cultura da paz, baseado nos seguintes pressupostos teóricos:

- 1) O *bullying* é um fenômeno derivado das relações sociais de poder, no caso específico deste estudo, das relações encontradas em determinado grupo de pares com cultura específica;
- 2) Cada escola ou turma possui dinâmica própria e uma cultura de pares específica, ou seja, algumas podem ter diferentes práticas de *bullying* e outras praticamente não o apresentarem;
- 3) O conhecimento teórico do fenômeno *bullying* pelas equipes administrativa e pedagógica da escola e pelas crianças não significa que o *bullying* seja por eles facilmente identificado, analisado, coibido ou evitado;
- 4) Existe maior probabilidade de as crianças que sofrem preconceito e discriminação fora da escola também serem vítimas de *bullying* no contexto escolar;
- 5) Crianças que não são vítimas de preconceito e discriminação fora da escola podem também ser vítimas de *bullying* no contexto escolar.

CAPÍTULO 3 - BULLYING ESCOLAR COMO FENÔMENO SOCIOCULTURAL E PSICOLÓGICO

3.1. Violência, *bullying* e sociedade

No contexto sociocultural do século XXI, alcançar o sucesso e a felicidade parece significar, para a maioria das pessoas, adquirir bens de consumo e, por meio da competição exacerbada, realizar projetos individualistas, considerando-se cada vez menos as necessidades e a dignidade do outro e as condições do meio ambiente no qual vivemos (Beaudoin & Taylor, 2007; Calhau, 2010; Saraiva, 2000). Na dinâmica social na qual nos desenvolvemos, frequentemente prevalecem o individualismo e os valores competitivos e não há um verdadeiro respeito aos direitos humanos; o que há é uma relação entre opressores e oprimidos, em que o consumismo e a competição estão profundamente intrincados. A orientação para valores e metas em que os objetivos pessoais prevalecem sobre o bem-estar comum pode motivar comportamentos sociais agressivos, hostis e antissociais, inibindo o desenvolvimento da motivação pró-social entre as pessoas (Sennet, 2012; Staub, 1991).

Além do foco no interesse individual em detrimento do bem-estar da coletividade, assevera Staub (2001), a violência ocorre quando situações adversas de vida ameaçam necessidades humanas fundamentais, como a segurança física e material, a necessidade de conseguir alimentos para a família, a proteção da identidade pessoal, do autoconceito, e também quando prevalecem valores e estilos de vida pautados pela agressão. Para superar as situações ameaçadoras, muitas vezes as pessoas elegem um grupo para culpá-lo pela ocorrência dos problemas sociais existentes e, então, adotam ideologias, conceitos e visões de mundo, muitas vezes, equivocados. Staub (2001) afirma que as pessoas necessitam de perspectivas e visões positivas, especialmente em épocas difíceis, mas às vezes as ideologias adotadas são destrutivas, pois elegem, ou inventam, “inimigos” que sustentam a ideologia. Segundo o autor, os líderes que elegem culpados ou inimigos responsáveis pelas mazelas sociais tentam conseguir novos seguidores e fortalecer sua influência sobre os liderados. No mesmo caminho, quando as pessoas não conseguem superar as adversidades nas quais se encontram, buscam líderes que apontem as razões dos problemas sociais, ainda que os eleitos sejam outros seres humanos (Staub, 2001).

Ao pensarmos nessa análise da violência e correlacioná-la ao *bullying*, observamos que muitas vezes as crianças em situações escolares adversas (opressoras, com poucos estímulos, com professores agressivos ou negligentes etc.) podem encontrar no *bullying* uma forma de extravasar a sua insatisfação com o sistema educacional. Pode ocorrer que contextos escolares que ameacem as necessidades humanas básicas (autoconceito, esperança de dias melhores, criatividade, entre outras) contribuam para o desenvolvimento de atitudes individualistas e agressivas entre os alunos, sendo o

bullying uma forma de, inclusive, superar aparentemente sentimentos de inferioridade, com alguns colegas eleitos como alvo de perseguição e rótulos pejorativos.

Staub (2001) argumenta que a diferenciação entre “nós” e “eles”, e a desvalorização do “eles”, é central para as pessoas se posicionarem umas contra as outras. Muitas vezes, o processo de desvalorização interpessoal passa a fazer parte de determinada cultura ou da cultura de uma instituição, o que legitima a inferioridade atribuída a determinados grupos e o fortalecimento do poder do grupo dominante. Dessa forma, caso uma escola não atue para evitar e eliminar ações de *bullying*, é provável que alunos persistam em eleger outros alunos que, na ideologia do *bullying*, mereçam ser alvo de chacota e ações violentas.

Sobre os líderes, Staub (2001) destaca que o tipo de líder eleito em contextos específicos depende da combinação entre as condições sociais existentes (ou outros instigadores) e a cultura social, ou seja, um líder eleito em uma instituição em que há legitimada e extrema competição por títulos pode não ser assim considerado em outra instituição, em que o grupo está motivado a construir estratégias cooperativas para superar a competição entre os colegas. Em contextos de violência, Staub (2001) afirma que os líderes ampliam as diferenças de poder e status entre os grupos, adotam ou criam ideologias destrutivas e, ainda, criam mecanismos de propaganda para desvalorizar o grupo não dominante (“eles”), provocando medo nesse grupo.

Em relação ao *bullying*, observamos que as crianças, muitas vezes, elegem como líderes (agressores) colegas com poder tanto de magoar os outros colegas (vítimas) como de popularizar apelidos e agressões. Os agressores são capazes até mesmo de justificar o *bullying* como “uma brincadeira entre amigos”, inocentando o grupo que o pratica e rotulando as vítimas de “sensíveis e chorões que não sabem brincar” e se tornando cada vez mais cruéis, caso as vítimas ou os observadores denunciem o *bullying*. Dessa maneira, espalham medo no grupo oprimido.

Rengifo-Herrera (2012) expõe que a violência é traduzida em ações e práticas imbuídas de valores, crenças e significados a respeito de si, dos outros e da sociedade e do mundo como um todo. Para o autor, ela é construída em relações sociais complexas, por meio das quais, muitas vezes, os grupos violentos se beneficiam da fraqueza do Estado no controle da violência. Segundo Rengifo-Herrera (2012), os hábitos de violência se tornam, então, meios justificáveis e legitimados de operar em sociedades violentas, que associam o poder à violência e promovem a diferenciação entre *ingroup* (nós) *versus* o *outgroup* (eles). Tais sociedades atribuem ao *ingroup* hábitos superiores, características humanas e princípios morais, e diminuem os membros do *outgroup* (os inimigos), com supostas qualidades, práticas, tradições e crenças inferiores (como acontece na diferenciação entre “nós” e “eles” postulada por Staub, 2001).

Olweus (1993) refere-se ao *bullying* também como um fenômeno de grupo, uma vez que as crianças podem ser mais agressivas após observarem alguém considerado “modelo” agindo de forma violenta. A relação entre observação e imitação pode ser bastante forte se a criança “modelo” tem

avaliação positiva no grupo: é vista como forte, capaz, destemida etc. O autor pontua que crianças que se sentem inseguras e dependentes tendem a seguir o “modelo” para alcançar *status* no grupo e, com isso, perpetuam o *bullying* contra os colegas. Outro mecanismo de grupo citado por Olweus (1993) ocorre quando uma criança observa outra (ou outras) sendo violenta no grupo. Ela pode ter seus mecanismos de controle da agressividade diminuídos se não perceber que comportamentos agressivos são punidos ou condenados nas relações interpessoais do grupo. Por isso, é fundamental que os adultos e as crianças que observam o *bullying* sejam ativas na inibição de cada ocorrência desse fenômeno, antes que ele se torne banalizado e imitado por outras crianças.

Outro comportamento de grupo, mencionado por Olweus (1993), é a “diminuição do senso de responsabilidade individual” quando uma criança observa que várias outras estão envolvidas em comportamentos de *bullying*. Em outras palavras, se a criança percebe que o *bullying* é comum em seu grupo, mesmo sendo tranquila e sem antecedentes de agressão, ela pode ser conivente ou praticar *bullying*, sem culpa ou ressentimentos. A vítima, após ser exposta repetidas vezes a ataques de *bullying* e a comentários pejorativos, passa a ser percebida pelo grupo como merecedora das agressões, como fraca, sensível, perdedora etc. Sem dúvida, essa percepção distorcida da vítima faz com que sejam diminuídos o sentimento de culpa, a empatia e ações para coibir a violência.

Ao analisarmos o fenômeno *bullying*, enriquecidos pelas contribuições de Rengifo-Herrera (2012) e Olweus (1993), podemos pensar que, caso a instituição escolar não demonstre força, conhecimento, ou vontade para coibir a violência, algumas crianças poderão se empoderar para praticar ações agressivas contra as outras. Observamos, ainda, que, caso a escola seja, de forma implícita ou explícita, uma instituição também violenta, ela se cegará para atos de *bullying* e até poderá considerá-lo como “brincadeira entre crianças”, apesar dos efeitos negativos dessas “brincadeiras” nos alunos. Ou seja, como *ingroup*, poderíamos pensar nas crianças agressoras e observadoras e como *outgroup*, estariam as crianças vítimas, supostamente merecedoras do *bullying* por serem inferiores ou imperfeitas.

Anderson e Carnagey (2004) definem a violência como “ação intencional dirigida a um ou mais indivíduos e projetada para infligir grande prejuízo às pessoas-alvo” (p. 169). Os autores afirmam que todo ato de violência é uma agressão, mas nem sempre uma agressão representa uma violência. Os autores descrevem o “Modelo Geral de Agressão”, no qual a interação entre fatores biológicos (hormônios e genética), sociais (crenças, atitudes agressivas, *scripts* de comportamento agressivo e esquemas de percepção), de personalidade (agressiva ou não) e variáveis situacionais geram comportamentos agressivos. Um exemplo desse modelo seria uma situação provocadora de frustração (fator situacional), que gera raiva (fator biológico, social e de personalidade) e culmina em agressões. O “Modelo Geral de Agressão” aponta para os fatores biológicos, que tornariam certas pessoas, quando frustradas, mais propensas a reagir de forma agressiva do que outras.

Consideramos que, apesar de Anderson e Carnagey (2004) mencionarem o papel das interações sociais e da cultura na promoção do bem e na coibição da violência, o “modelo geral de agressão” não destaca a centralidade da cultura, e está focado no comportamento agressivo manifesto (observável), sendo que, muitas vezes, ações agressivas e violentas são sutis, como casos de *bullying* entre meninas. Entre elas, muitas vezes uma líder instiga as demais colegas a excluírem a vítima e a difamarem-na, sem a ocorrência de violência física de nenhuma natureza. Nesse caso, por exemplo, parece mais provável que um contexto escolar permissivo, em interação com a cultura de pares das meninas, esteja promovendo situações de *bullying*. Como o “modelo” parece focar em processos cognitivos e em fatores biológicos relacionados à agressão, não estaria, no caso, valorizando o fundamental papel desempenhado pela cultura, mas desconsiderando o fato de que, frequentemente, é mais provável que as situações de violência aconteçam em decorrência de crenças e valores internalizados pelas pessoas e vivenciados nas práticas sociais, o que envolve emoções e motivações tanto pessoais quanto sociais.

De acordo com Ristum (2010), Ristum e Bastos (2004) e Silva e Ristum (2010), a violência faz parte das ações humanas, ou seja, é fenômeno socialmente construído e não pode ser compreendida fora do âmbito das relações sociais. As autoras asseveram que, independentemente de a faceta da violência ser adotada como objeto de estudo em uma pesquisa, ela deve ser contextualizada historicamente e nas relações sociais, sendo os atores que vivenciam o fenômeno os mais indicados para defini-la e significá-la. Em sintonia com essa análise acerca da violência, o presente trabalho também entende que o combate à violência (e, portanto, também ao *bullying*) deve se focar na análise do fenômeno *na escola*, tendo em conta o discurso dos atores *da escola*. Dessa maneira, é fundamental pensar o fenômeno *bullying* dentro do contexto histórico e sociocultural em que ele se manifesta, identificar fatores sociais e individuais que promovam a propagação de situações de violência entre as crianças e dar ênfase ao papel da escola na promoção de ações construtivas entre professores, pais e alunos, para coibir a violência explícita (agressões físicas, xingamentos, roubo de pertences, por exemplo) ou sutil (focos, intrigas, exclusão social, entre outras).

3.2. *Bullying*

O *bullying* representa situações de violência repetitiva e intencional em uma relação em que há desequilíbrio de poder. É um fenômeno tão antigo quanto a humanidade, como constatado em trabalhos literários, obras de arte e no relato de adultos sobre sua vida escolar (Avellanosa, 2008; Antunes & Zuin, 2008; Owleus, 1993). O fenômeno *bullying* representa a canalização de tendências perversas e irracionais de exclusão de uma pessoa ou de um grupo estigmatizado. Esse processo de exclusão, pautado em crenças e valores preconceituosos, individualistas e extremamente competitivos, está presente em nossa cultura, e foram consolidados ao longo da história e dos processos culturais de

socialização. Nossa sociedade democrática e de direitos, porém, não aceita mais, de modo acomodado, situações de violência e exclusão, principalmente quando o tema em questão envolve crianças (Avellanosa, 2008).

“*Bullying*” é um termo da língua inglesa que passou a ser utilizado pela psicologia na Noruega na década de 1970 (Antunes & Zuin, 2008), tendo surgido nos estudos do pesquisador Dan Olweus, da Universidade de Bergen (Calhau, 2010; Olweus, 1993). O termo *bullying*, sem tradução para o português, significa agredir de forma intencional e repetitiva outra pessoa ou grupo, física e/ou psicologicamente, havendo sempre desequilíbrio de poder entre vítimas e agressores. As agressões podem acontecer em quaisquer locais, como escolas, asilos, penitenciárias, empresas, serviço público e clubes. Nesses contextos, é chamado de assédio moral. Conforme Fante (2005),

(...) por definição universal, *bullying* é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento *bullying*. (pp. 28-29, grifo no original).

O Projeto Justiça nas Escolas, do Conselho Nacional de Justiça (Silva, 2010), acrescenta à definição de *bullying* a passividade das vítimas. Segundo esse projeto, “os atos de violência (física ou não) ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos que se encontram impossibilitados de fazer frente às agressões sofridas. Tais comportamentos não apresentam motivações específicas ou justificáveis” (Silva, 2010, p. 7). O *bullying* ocorre sem que o alvo o tenha provocado e, ainda, há um desequilíbrio de poder, pois o agressor usufrui de maior força e prestígio social do que a vítima, que se sente impotente para denunciar as agressões, revidá-las ou se proteger (Avellanosa, 2008; Beane, 2010; Calhau, 2010; Harris & Petrie, 2006; Silva, 2010; Teixeira, 2011;).

Há, portanto, diferenças importantes entre desentendimentos e agressões eventuais, e situações de *bullying*. Esse comportamento agressivo é sistemático e deliberado e há, por parte dos agressores, o objetivo de alcançar poder e controle. Além disso, segundo Miranda e Dusi (2011), as vítimas de *bullying* sofrem o massacre da sua autoimagem e, mais vulneráveis, se tornam alvos de novos ataques dos *bullies* (agressores). Além de todas as manifestações de agressão e violência na escola deverem ser observadas e manejadas de forma construtiva, é importante também conhecer profundamente o fenômeno *bullying* para que ações de prevenção e resolução de casos sejam eficazes.

O *bullying* pode ser classificado de acordo com a natureza das agressões e com a forma como elas ocorrem (Teixeira, 2011). Na primeira classificação, o *bullying* pode ser físico (bater, chutar, ferir, perseguir etc.), verbal (xingar, ameaçar, intimidar etc.), moral ou psicológico (humilhar, desqualificar, apelar, gozar, excluir socialmente etc.) e sexual (assediado, abusar, violentar e intimidar sexualmente etc.) (Silva, 2010; Teixeira, 2011). O *bullying*, de acordo com a forma como ocorre, pode ser direto (ataques deliberados, como provocar, golpear, roubar objetos) ou indireto (atos velados, como difamar

e excluir socialmente) (Olweus, 1993). Na literatura a respeito dessa ação agressiva, o *bullying* direto é considerado mais comum e mais praticado por meninos e o indireto, por meninas (Beane, 2010; Calhau, 2010; Harris & Petrie, 2006; Olweus, 1993; Teixeira, 2011).

Para Beane (2010), o *bullying* pode ser físico, verbal e social/relacional. A última categoria envolve ações definidas por Teixeira (2011) como *bullying* moral ou psicológico — como manipular relacionamentos, destruir reputações, excluir colegas de um grupo, enviar bilhetes ofensivos e praticar cyberbullying (*bullying* por meio de correio eletrônico e páginas da web), também mencionado por Silva (2010) e Maldonado (2009) como uma das categorias de *bullying* (*bullying* virtual). Abad (2011), em sua classificação, define o *bullying* nas seguintes categorias: agressão verbal, exclusão (neste estudo incluído na categoria *bullying* moral ou social), agressões físicas indiretas e diretas, ameaças (o autor menciona a internet como um dos veículos de perpetuação do medo e da impunidade por meio de ameaças) e ato de obrigar alguém a fazer coisas (entregar dinheiro, cometer atos obscenos, perseguir outra pessoa etc.). Neste estudo, as categorias “ameaçar” e “obrigar a fazer coisas” estão incluídas no *bullying* verbal.

Quadro 1: Classificação geral do *bullying*

Estilo de Classificação	<i>Bullying</i>
<p>Natureza das agressões (Abad, 2011; Beane, 2010; Maldonado, 2009; Silva, 2010; Teixeira, 2011)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Físico: bater, chutar, ferir, perseguir etc. • Verbal: insultar, falar mal de alguém, xingar, ameaçar, intimidar, obrigar a fazer coisas etc. • Moral ou psicológico/Social ou relacional: humilhar, desqualificar, apelidar, gozar, excluir socialmente etc. • Sexual: assediar, abusar, violentar e intimidar sexualmente etc. • Virtual (cyberbullying): enviar correio eletrônico e usar páginas da web como ferramentas de veiculação do <i>bullying</i>.
<p>Forma como o fenômeno acontece (Beane, 2010; Calhau, 2010; Harris & Petrie, 2006; Olweus, 1993; Teixeira, 2011)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Direto: ataques deliberados, como provocações, golpes, roubo de objetos (Mais frequente entre meninos). • Indireto: atos velados, como difamar e excluir socialmente (Mais frequente entre meninas). Abad (2011) inclui nessa categoria a agressão física indireta, como esconder, roubar e estragar pertences das vítimas sem que elas estejam presentes.

O *bullying* entre alunos tem alto risco de se manifestar em locais relacionados à escola, como o ônibus, as paradas de ônibus, os banheiros, o pátio e a sala de aula (Beane, 2010). Calhau (2010) e Harris e Petrie (2006) afirmam que o *bullying* ocorre frequentemente dentro do recinto escolar e que, erroneamente, alguns autores consideram que ele acontece mais nos trajetos até a escola. Independentemente do local de maior incidência de *bullying*, dentro ou a caminho da escola, é consenso que os casos registrados têm sido cada vez mais violentos e mais frequentes em todo o mundo (e.g. Fante, 2005; Calhau, 2010; Harris & Petrie, 2006; Teixeira, 2011).

A literatura científica classifica as crianças envolvidas em *bullying* em vítimas, agressoras e observadoras e expõe sobre os diversos elementos que promovem a vitimização ou a agressividade entre os alunos.

O agressor, para Avellanosa (2008), não possui uma personalidade definida, mas características como história familiar em que a violência predomina nas relações. Para o autor, a família do agressor o ensina que, para conseguir as coisas ou o destaque social, deve-se agredir o outro de forma explícita ou mesmo sutil (psicológica). Fante (2005) e Harris e Petrie (2006) e Olweus (1993) definem o agressor como uma criança com pouca empatia e, em geral, membro de família desestruturada em que há pouco ou nenhum relacionamento afetivo.

A empatia é uma resposta afetiva ao outro, na qual a pessoa se sente em seu lugar e, por diversas motivações, se sensibiliza com o sofrimento do outro. Ela está associada a comportamentos pró-sociais, “porque (...) o primeiro foco da empatia é ajudar o outro e ele se sente bem somente se a vítima é ajudada” (Hoffman, 2000, p. 35). Por não ser motivada a sentir e a demonstrar empatia na família, a criança, na escola, pode agredir o outro física ou psicologicamente, desconsiderando seu sofrimento. Observamos, assim, que a família pode tanto favorecer quanto minar o desenvolvimento de valores sociais construtivos entre as crianças. No caso destrutivo, essas crianças reagiriam de forma agressiva em casa e na escola.

Pinheiro e Williams (2009), ao estudarem 239 alunos, de onze a quinze anos de idade, com o objetivo de encontrar relações entre o *bullying* e a violência intrafamiliar, concluíram que as meninas expostas à violência interpaparental são alvo e autoras de *bullying*. Do outro lado também, “a violência paparental direta aumentou a probabilidade de os meninos relatarem envolvimento com o *bullying* como vítima e também a chance de ser vítimas-agressores” (Pinheiro & Williams, 2009, p. 995). Sem dúvida, as agressões observadas e vivenciadas pelas crianças e adolescentes na família podem estar associadas ao desenvolvimento de comportamentos hostis contra os pares, abalos à sua autoestima e fortalecimento de sentimentos de inferioridade e de submissão, que facilitariam a ação de alunos agressores contra colegas. Familiares agressivos entre si e contra as crianças e os adolescentes, sem dúvida, comunicam e metacomunicam valores não construtivos, como o uso de violência física e psicológica para imposição do poder nas relações interpessoais.

Entendemos, por outro lado, que definir a família como única causadora da agressividade nas crianças que praticam *bullying* diminui, erroneamente, o papel da sociedade mais ampla nesse fenômeno. Em outras palavras, caso a família seja eleita como a responsável exclusiva pelo desenvolvimento do *bullying*, a escola e a sociedade teriam pouco a fazer diante dos atos de violência e ficaria à mercê do interesse da família de discutir o tema. No entanto, isso não é verdade. É indiscutível o papel da família na constituição do ser humano, mas, sem dúvida, a escola também contribui para o desenvolvimento ou a coibição de ações violentas entre as crianças, inclusive podendo convidar a família a desenvolver atividades dentro e fora da escola em prol da paz.

Outra afirmação de Fante (2005) e Harris e Petrie (2006) é a de que crianças agressoras são membros de famílias desestruturadas. Sabemos, no entanto, que o conceito de família tem evoluído ao longo dos anos e que, atualmente, o conceito de família estruturada ou desestruturada é discutível, pois as constituições familiares são diversas e nem sempre seguem o padrão de genitores (pai e mãe biológico) cuidando de filhos. Gabardo, Junges e Selli (2009) destacam o fato de que o tema família seja objeto de estudo em várias ciências e de que “embora sempre tenha havido distintas formas de organização familiar, persiste no imaginário individual e coletivo a imagem da família nuclear composta por mãe, pai e filhos como referência” (p. 92). Com base nisso, esses autores evidenciam o conceito de família estruturada ou tradicional como aquela pertencente ao imaginário do senso comum, pois a realidade sempre apontou diversas modalidades de configuração familiar. Segundo Fleck e Wagner (2003),

O modelo da família tradicional de classe média brasileira, que consagrava uma divisão clara de papéis, em que geralmente o homem se envolvia com o trabalho remunerado, enquanto a mulher dedicava-se aos afazeres da vida familiar, incluindo a administração da casa e os cuidados com os filhos, passa a não ser mais tão comum em nossa realidade como no século XIX e início do século XX (p.31).

Ainda segundo Fleck e Wagner (2003), a ida da mulher para o mercado de trabalho trouxe, conseqüentemente, a reestruturação da família brasileira e a reconfiguração dos papéis familiares, sendo muitas vezes a mulher a única responsável pela manutenção financeira da família e pelos cuidados com as crianças. Na nossa realidade, é comum, portanto, observarmos famílias nas quais as crianças são cuidadas e educadas apenas por um genitor, com apoio de outros familiares, como tios e avós, ou nas quais as crianças, desde muito novas, têm de lidar com a separação dos pais e a reconstituição das famílias, sendo, por isso, cuidadas pelos genitores em residências separadas, na presença do padrasto e da madrasta. Nesse contexto, não há como definir o que é família desestruturada nem apontar que tipo de estrutura familiar é ideal para prevenir o *bullying* entre as crianças. Segundo a perspectiva sociocultural construtivista, as influências sobre o desenvolvimento humano são múltiplas, bem como as possibilidades de caminhos a serem construídos pelo ser humano, sendo a família, independentemente da sua configuração, e a sociedade, corresponsáveis por oferecer recursos para as crianças desenvolverem sentimentos construtivos como a empatia e solidariedade pelo próximo.

Retomando as classificações dos envolvidos no *bullying*, para Fante (2005), o agressor normalmente é da mesma idade ou mais velho que as vítimas, fisicamente superior nas brincadeiras, esportes e brigas. “Ele sente uma necessidade imperiosa de dominar e subjugar os outros, de se impor mediante o poder e a ameaça de conseguir aquilo a que se propõe” (Fante, 2005, p. 73). Além disso, para a autora, o agressor se vangloria de sua superioridade imaginária ou real, é malvado, apresenta condutas antissociais, é adepto do vandalismo e das más companhias, inclinado a usar álcool e a tirar notas baixas, assim como a adotar comportamentos negativos em relação à escola. Com base em nossa

perspectiva, tais afirmações devem ser relativizadas, pois não é adequado nem produtivo generalizar dessa maneira.

Olweus (1993) destaca que, em suas pesquisas, não encontrou relações entre comportamento *bullying* e sentimentos de baixa autoestima, em outras palavras, a criança agressora não seria vítima de sofrimentos psicológicos internos, mas marcada por temperamento agressivo e fruto da educação e da convivência com pais hostis, permissivos e violentos. Para o autor, o *bullying* seria um padrão de relacionamento antissocial e de distúrbio de conduta que se mantém no contexto escolar devido a recompensas vivenciadas pela criança agressora: ela consegue benefícios e objetos das vítimas e prestígio social, quando a violência é encarada pelos colegas (e até pelos professores) como sinônimo de força, masculinidade, liderança etc. A compreensão do autor a respeito do fenômeno é relevante, mas não devemos nos esquecer de que não devemos generalizar, sem cuidados, esses resultados, e, também, que avaliar somente a criança agressora e suas famílias como as culpadas pelo *bullying* retira a devida responsabilidade da escola sobre o desenvolvimento social de seus alunos.

Mais uma vez, destacamos que não é adequado rotular o perfil das crianças agressoras. Nem sempre uma criança mais velha ou talentosa nos esportes será agressora, assim como não devemos afirmar que quem provoca o *bullying* seja necessariamente maldoso, provável alcoolista, vândalo ou aluno com desempenho escolar ruim, que se sente bem praticando o *bullying*. O contexto social e as relações entre pares, especificamente, irão definir a forma como as crianças se organizarão naquele contexto específico.

Um menino muito inteligente e com notas altas, por exemplo, pode ser agressor, por nutrir sentimentos defensivos em relação aos colegas, visto que talvez tenha vivenciado *bullying* no ano anterior, com outros colegas (que o tenham chamado pejorativamente de “*nerd*”, por exemplo), ou talvez seja vítima de *bullying* em sua própria casa. Outra criança que provoca *bullying* pode tanto ser amiga, fiel e companheira em seu grupo, quanto ser cruel com as crianças de outro grupo, uma vez que sente ciúmes dos amigos mais próximos e teme perdê-los. Dessa maneira, somente elencando exemplos, observamos o quanto múltiplas motivações podem estar envolvidas, não sendo, portanto, cientificamente criterioso criar rótulos sobre a personalidade e a motivação das crianças agressoras e muito menos generalizar. É sempre necessário estudar minuciosamente cada contexto no qual o *bullying* se manifesta e, em especial, escutar as crianças e compreender como elas vivenciam o fenômeno.

Avellanosa (2008) destaca, porém, que, quando o agressor não apresenta uma família agressiva, ele normalmente traz consigo características pessoais conflitivas desde o nascimento e são estas que o levam a responder aos limites com agressividade e preocupar os seus pais. O autor descreve, ainda, o agressor patológico, ou seja, aquela criança que, quando pequena, torturava animais, os irmãos e parecia não se importar com a dor das pessoas, e aponta a depressão como uma das causas desse comportamento violento.

Pontuamos que Avellanosa (2008), ao focar em fatores exclusivamente biológicos (genéticos e psicopatológicos) para justificar a ocorrência do *bullying*, realiza uma análise simplista do fenômeno, pois desconsidera os fatores sociais envolvidos na construção da violência. O autor traz, também, uma visão determinista e pessimista em relação ao desenvolvimento humano, uma vez que considera que a criança, se nascer agressiva e/ou deprimida, tenderá a praticar *bullying*, como se o contexto familiar e social não fosse capaz de trazer ou oferecer caminhos novos e mais construtivos de desenvolvimento.

Para Teixeira (2011), os agressores ou *bullies* se julgam superiores, são autoconfiantes e populares, pois são comunicativos, falantes e extrovertidos. Para o autor, o agressor exerce papel de líder entre os colegas, instigando-os a maltratar os demais. O *status* social do agressor se mantém em decorrência da opressão que causa aos colegas, e o clima de medo e insegurança que ele espalha, uma vez que é covarde e não age sozinho (Teixeira, 2011). Mais uma vez, não podemos afirmar que os agressores se sentem superiores ou que sejam populares, pois pode ser que muitas crianças que praticam o *bullying* o façam justamente por se sentirem vulneráveis e vítimas de *bullying* por parte de professores, de outros colegas ou da sua família. Nem sempre o agressor irá apresentar habilidades de comunicação e de relacionamento interpessoal, porque nem sempre uma criança considerada líder do *bullying* em um contexto é líder em outro, não sendo apropriado, com base em nossa perspectiva teórica, delimitar estereótipos para a criança agressora.

Beane (2010), baseado nos estudos de Owleus, define os agressores em três categorias: *bully* agressivo, *bully* passivo e *bully*-vítima. No primeiro caso, os agressores são fortes, impulsivos, explosivos, coercitivos e desprovidos de solidariedade. Os agressivos-passivos são inseguros e pouco populares, têm baixa autoestima e são pouco apreciados e infelizes na família. Os *bullies*-vítimas são aquelas crianças que são ou foram vítimas de agressão em casa e na escola e perpetuam a violência, “são tipicamente mais fracas no aspecto físico do que os valentões da escola, mas são mais fortes que aqueles a quem subjugam” (Beane, 2010, p. 25).

Logo, observamos que o estereótipo da criança agressora parece ser definido de forma contraditória por pesquisadores conceituados na área, visto que, enquanto Teixeira (2011) menciona características como autoconfiança, popularidade e extroversão, Beane (2010) cita impulsividade, baixa autoestima e o fato de serem vítimas de *bullying* como fatores que conduzem à violência. Isso reafirma nosso argumento acerca da complexidade do fenômeno, e somente uma aproximação empírico-teórica de cada situação poderá desvendar, de fato, de que modo o *bullying* ocorre naquele contexto social e como as crianças e os adultos daquele contexto atuam, percebem e lidam com a violência. Observar de que maneira as pessoas vivenciam o *bullying* e procuram evitá-lo parece mais produtivo em termos de construção de estratégias de inibição da violência na escola do que o esforço de delinear o perfil universal da criança agressora com base na literatura disponível e no senso comum.

Beane (2010), ao aprofundar a discussão das possíveis causas do *bullying*, menciona as influências físicas, que incluem as preferências inatas pela beleza. Para o autor, é inerente ao ser humano a percepção da beleza e a atração pelo belo. Em outras palavras, a proposta do autor é de que, como nós somos biologicamente atraídos pelo belo, naturalmente preferiríamos interagir com pessoas atraentes — “de olhos grandes, faces altas e mandíbula estreita” (Beane, 2010, p. 40). O autor ressalta, porém, que podemos controlar nossos padrões de interação, apesar da inata atração pela beleza. Essa posição inatista contraria a perspectiva sociocultural construtivista, que postula que o ser humano é inerentemente cultural e não há predisposições inatas capazes de superar o que é social e culturalmente aprendido. Portanto, tanto os padrões de beleza quanto a celebração das diferenças podem ser construídos socialmente no contexto cultural, independente das supostas predisposições biológicas.

Desequilíbrios hormonais também são mencionados pela literatura como possíveis agentes que podem fazer com que as crianças agressoras se sintam recompensadas ao praticarem maus-tratos contra os colegas (Beane, 2010). Além disso, o temperamento e a personalidade podem estar relacionados ao *bullying*, pois afetam a forma como a criança age, pensa e sente. A conclusão é simples: crianças com temperamento impulsivo e explosivo têm mais inclinação para serem agressivas que crianças calmas e pacíficas. Consideramos que essa conclusão, além de simplista, seja teleológica e que gera estereótipos que não ajudam a compreender o fenômeno *bullying* e, e muito menos, coibi-lo entre as crianças, já que não considera os fatores socioculturais envolvidos no fenômeno. Se considerássemos que crianças com determinadas características são agressoras, estaríamos marginalizando-as como pessoas biologicamente “perigosas” e exclusivamente culpadas pela prática de ações violentas na escola. Em consequência disso, pode haver a fantasia de que, caso as crianças problemáticas (biologicamente “perigosas”) sejam afastadas do ambiente escolar, prevalecerá automaticamente a paz entre alunos e professores.

Segundo Beane (2010), as influências sociais provocadoras de *bullying* se relacionam a padrões de comportamento aprendidos na família e na escola, pelos quais as crianças aprendem, desde bastante cedo, a valorizar a beleza, a inteligência e a força, definindo o padrão de que ser normal seja ser vencedor. Além disso, as crianças aprendem socialmente a confiar na própria superioridade e, julgando-se superiores, acabam massacrando as crianças supostamente perdedoras. Beane (2010) menciona a mídia e o esporte como veículos que também podem divulgar a mensagem de que a sociedade seja dividida entre vencedores e inferiores e de que a competição e a violência sejam as únicas formas possíveis de interação para obter o sucesso.

Quadro 2: Descrição dos agressores em situações de *bullying*

Agressores
Características
<ul style="list-style-type: none"> • Temperamento e personalidade ruim (Avellanosa, 200; Fante, 2005; Olweus, 1993) • Família desestruturada, ensina a agredir o outro (Fante; 2005; Harris e Petrie, 2006; Olweus, 1993) • Atração genética pelo belo (Beane, 2010). • Torturava animais, os irmãos e não se importava com a dor das pessoas. Deprimidos (Avellanosa, 2008) • Autoconfiantes, populares, comunicativos, extrovertidos, líder e covarde (Teixeira, 2011) <p>Classificação (Beane, 2010):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bully agressivo: fortes, impulsivos, explosivos, coercitivos e desprovidos de solidariedade • Bully passivo: inseguros e pouco populares, têm baixa auto-estima e são pouco apreciados e infelizes na família • Bully-vítima: são ou foram vítimas de agressão em casa e na escola e perpetuam a violência
Questionamentos Críticos
<ul style="list-style-type: none"> • A tendência para praticar o <i>bullying</i> seria inata? • Qual seria a família estruturada ideal que não educaria crianças agressoras? • É escrupuloso traçar esse perfil de forma determinista? Como sabemos se eram ou são deprimidos? • É apropriado definir um perfil para os agressores? E o contexto social em que se desenvolvem? E a cultura? Qual a influência dos fatores externos? • Como intervir, se os agressores concentram tantas qualidades negativas e, ainda, têm lamentável origem em famílias “desestruturadas”?

Sem dúvida, apesar de Beane (2010) discutir a importância do contexto social na promoção do *bullying*, esse autor acaba focando na classificação das crianças em vencedoras e perdedoras e retoma uma visão inatista do ser humano, como se o critério de sucesso *versus* fracasso fosse biologicamente programado e ensinado pelas famílias. Destacamos o fato de que, na perspectiva sociocultural construtivista, o próprio fenômeno de classificação do outro e sua discriminação em relação às características a ele atribuídas são social e culturalmente construídos. Diferentes dinâmicas interacionais são observadas em contextos culturais diferentes, havendo grupos nos quais a competição é condenada e a cooperação promovida (Mead, 1937; Rogoff, 2003), logo, o que é valorizado em família como belo e bem-sucedido, pode não o ser no contexto escolar. As crianças são ativas e criativas em suas relações sociais, não sendo a família e a sociedade determinantes de como irão se relacionar com os colegas em sala de aula. É mais provável que o *bullying* seja consequência das crenças e dos valores sociais cultivados pela escola e pela família do que pela aceitação passiva, por parte das crianças, do “alvo” das agressões eleitos pelos adultos.

A motivação das agressões, portanto, devem ser interpretadas como múltiplas, envolvendo preconceito, inveja, proteção da própria imagem, medo, egocentrismo, falta de sensibilidade, desejo de atenção, vingança, mentalidade de grupo, ambiente familiar ruim, falta de orientação, baixa autoestima, reação à tensão, agressão permitida e recompensada, desejo por controle e poder. Falta de valores na vizinhança e na comunidade e ambiente escolar ruim são outros elementos sociais

relacionados à causa do *bullying* (Beane, 2010). Há, dessa maneira, uma extensa lista de fatores de origem cultural e relacional que podem promover interações violentas entre as crianças e ela supera predisposições biológicas ou genéticas.

O *bullying* “expõe não somente a intolerância às diferenças, como também dissemina os mais diversos preconceitos e a covardia nas relações interpessoais dentro e fora dos muros escolares” (Silva, 2010, p. 64). Ele se afasta da empatia e envolve geralmente orientação para valores competitivos e individualistas, separando o “nós” (*ingroup*) do “eles” (*outgroup*). Segundo Staub (1991), as pessoas em geral respondem mais empaticamente aos membros considerados do seu grupo do que aos outros. Para Elias (1998), o processo de exclusão do grupo (“eles”) é motivado por preconceitos, ou seja, pela atribuição de características pejorativas e sem fundamento. Estigmatizar os outros torna mais fácil justificar comportamentos agressivos, opressores e omissos em relação “aos outros”. Sem dúvida, o *bullying* é expressão de preconceito e intolerância a tudo e todos que sejam diferentes de um padrão idealizado por nossa sociedade de consumo.

O preconceito é resposta emocional aos “outros”, baseada em um julgamento prévio e irracional das pessoas. Já o afeto pode motivar comportamentos que favoreçam ou não os outros. No caso do preconceito, os pensamentos depreciativos sobre “eles” não são justificáveis (Allport, 1979). Antunes e Zuin (2008) defendem a ideia de que o que é “atualmente (...) denominado *bullying* é um fenômeno há muito conhecido pela humanidade, mas que ganhou nova nomeação pela ciência pragmática que se ilude ao tentar controlá-lo via classificação e aconselhamentos” (p.36).

De acordo com Antunes e Zuin (2008), o *bullying* se aproxima do conceito de preconceito “principalmente quando se reflete sobre os fatores sociais que determinam os grupos-alvo, e sobre os indicativos da função psíquica para aqueles considerados agressores” (p. 36), e este é dificilmente dizimado por meio de estratégias de intervenção superficiais nas escolas. Para os autores, o preconceito é uma maneira de o agressor dirigir, contra aqueles que ele discrimina, sua agressividade e sua raiva provocadas por uma sociedade igualmente violenta, opressora e competitiva. A rotulação, processo típico da consolidação do preconceito, cria

condições em que o simples emprego de uma característica negativa, aplicada com sucesso a um sujeito ou categoria, decore como a característica principal e identitária e se torne injustamente a chave interpretativa no relacionamento com os indivíduos, grupos ou categorias vítimas de rotulação. Por isso aqui nos referimos ao risco não como uma característica pessoal, mas como um condicionamento de ordem psicossocial. (Antunes & Zuin, 2008, p. 389)

Segundo Goffman (1988), o estigma está relacionado a uma característica ou um atributo do indivíduo e não é depreciativo em si mesmo, mas depende das relações sociais em que ele é estabelecido. Não obstante, o estigma de uma criança vítima de *bullying* mobiliza ações hostis em determinado contexto sociocultural, pois suas características naquele contexto são socialmente marcadas como negativas ou inferiores e, por isso, ela “mereceria” ser alvo de crueldades.

Por exemplo, um menino com origem econômica favorável pode ser perseguido pelos demais colegas, membros de classes sociais menos abastadas, mas esse estigma de “rico” pode desaparecer caso ele estude em uma escola voltada à classe média brasileira. Por conseguinte, “o estigma é caracterizado por constituir um sinal exterior: um defeito físico, a cor da pele, uma religião seguida, a vida pobre, o sexo. Subjetivo é o significado negativo ou ruim do estigmatizado” (Bacila, 2005, p. 26). Para Bacila (2005), estigma e estereótipo são conceitos complementares e estigmatizar alguém é uma forma de “diminuir-se artificialmente o valor da pessoa” (p. 30), ou seja, no exemplo anterior, a cultura de pares construiria crenças, valores e preconceitos de modo a justificar a inferioridade do menino “rico” que, devido a essa característica, suscitaria sentimentos hostis como a inveja e ameaçaria de alguma forma o *status* anteriormente estabelecido entre os meninos (chamar a atenção das meninas, por exemplo, por andar com roupas de grife).

Apesar de o *bullying* e o preconceito serem fenômenos próximos, nem sempre, crianças vítimas de preconceito na sociedade (negras, com deficiência física e/ou intelectual, economicamente pobres, com sugestão de orientação sexual não hegemônica, entre outras) são vítimas de *bullying* na escola, apesar de terem maior probabilidade de o sofrerem (ver Resultados, nesta pesquisa, seção IV). Da mesma forma, é provável que nem sempre crianças que sofrem *bullying* na escola poderão sofrer preconceito no ambiente familiar ou não escolar. Dessa forma, os eleitos a sofrerem *bullying* parecem ser escolhidos na dinâmica social de uma escola ou turma em particular, onde as relações de poder e a definição de “nós” e “eles” é estabelecida de forma também particular. Uma criança que se destaca pelas qualidades físicas e desportivas pode, por exemplo, sofrer *bullying* por despertar sentimentos de inveja em outras crianças e ameaçar o poder dos líderes anteriormente estabelecidos. A mesma criança, porém, poderá ser admirada e escolhida como líder de classe em outra turma, onde seus atributos não despertam sentimentos hostis e, nesta mesma sala de aula, as crianças obesas serem alvo de *bullying*.

Em relação às vivências das crianças que são vítimas, segundo a literatura, elas acreditam que reagir contra as agressões pode causar retaliações, por isso não agem e permitem que o *bullying* se perpetue. Para Teixeira (2011), a vítima é tímida, retraída, introspectiva, fisicamente frágil, menor e mais jovem que os agressores. O alvo dos *bullies*, em geral, passa a maior parte do tempo isolado no recreio, apresenta rendimento acadêmico e desportivo ruim (Teixeira, 2011). Para Olweus (1993), crianças vítimas são ansiosas, inseguras, se veem como perdedoras, estúpidas e não atrativas. As vítimas permanecem na vida escolar, mas abandonadas pela escola, sem amigos e se sentindo excluídas das relações entre os pares. Segundo Olweus (1993), se meninos, as características mencionadas estão associadas à fraqueza física (meninos menores e mais magros que a maioria seriam as maiores vítimas de *bullying*). Outro dado é que as crianças vítimas são mais apegadas à figura materna e mais superprotegidas por ela, o que pode ser causa e consequência do *bullying* (Olweus, 1993).

Fante (2005) e Olweus (1993) definem as vítimas como: típica, provocadora e agressora. A típica é pouco sociável, frágil, apresenta coordenação motora deficiente, sensibilidade, timidez, passividade, submissão, insegurança, baixa autoestima e aspectos depressivos. A provocadora atrai reações agressivas, “possui um ‘gênio ruim’ (...), pode ser hiperativa, inquieta, dispersiva e ofensora (...), tola, imatura, de costumes irritantes e, quase sempre é responsável por causar tensões no ambiente em que se encontra” (Fante, 2005, p.72). A vítima agressora reproduz os maus-tratos sofridos, expandindo o *bullying* entre os colegas e elegendo novos alvos.

Teixeira (2011) apresenta classificação semelhante à de Fante (2005). A vítima comum é aquela que não provoca o agressor e é eleita como alvo por apresentar atributos físicos perseguidos pelos colegas agressores (obesidade, por exemplo) e linguagem corporal de criança ansiosa e com baixa autoestima. A vítima provocadora, por sua vez, irrita os colegas em sala de aula, é ansiosa e explosiva e, como reage de forma agressiva diante dos agressores, é alvo de *bullying*.

Harris e Petrie (2006), como Teixeira (2001) e Fante (2005), definem a vítima passiva como fisicamente menor e fraca e com medo de se defender dos agressores. “As vítimas passivas se sentem sem atrativos, estúpidas e fracassadas. Têm pouco senso de humor e às vezes se descrevem como indivíduos deprimidos” (Harris & Petrie, 2006, p. 23). As vítimas provocadoras, para os autores, apresentam conduta problemática. São ativas, firmes e seguras de si mesmas, mas apresentam poucas habilidades sociais e continuam se defendendo dos agressores mesmo quando o comportamento é ineficiente diante do *bullying*.

Da mesma maneira como acontece com a definição das crianças agressoras, traçar o perfil das crianças vítimas parece uma atividade subjetiva, uma vez que as características elencadas pelos autores depreciam as crianças que já sofrem com as agressões (tolas, imaturas, estúpidas, entre outras). As obras analisadas não revelam que dados usaram para concluir que as vítimas, classificadas como típica, agressora e provocadora, existem na realidade e sempre dessa maneira. De certa forma, essas obras parecem ainda justificar as agressões vivenciadas pelas vítimas agressoras e provocadoras, pois elas é que começariam as provocações. Centralizar o fenômeno *bullying* nas crianças vítimas e desconsiderar as interações entre as crianças e entre os adultos e as crianças reduz a complexidade da vivência do *bullying* na escola e pode suscitar intervenções superficiais e ineficazes de coibição da violência.

É consenso, porém, que nem sempre as crianças que são vítimas de *bullying* o denunciam aos adultos, por terem medo de retaliações na família (“Bateram em você? Então por que não bateu de volta?”) e na escola, afinal, muitas vezes as agressões são acompanhadas de ameaças (por exemplo, “Se você contar, vai confirmar que é o filhinho da mamãe e vai apanhar mais amanhã”). Beane (2010) elenca os sinais que indicam o sofrimento das vítimas de *bullying* e traz um alerta a pais e professores, visto que nem sempre as agressões são explícitas e as crianças têm coragem de denunciá-las. Os sinais que indicam quais as crianças vítimas de *bullying* são: a criança demonstra súbita falta de interesse em

atividades e eventos promovidos pela escola, tem queda repentina nas notas, parece feliz nos finais de semana e infeliz e tensa na segunda-feira, de repente prefere a companhia de adultos, seus bens são constantemente perdidos e danificados, chora com facilidade e assiduamente se sente deprimida (Beane, 2010).

Quadro 3: Descrição das vítimas em situações de *bullying*

Vítimas
Características
<ul style="list-style-type: none"> • Tímidas, retraídas, introspectivas, frágeis, menores e mais jovens (Teixeira, 2011) • Baixa autoestima preexistente (Silva, 2010) • Ansiosas, inseguras, submissas, se veem como perdedoras, estúpidas e não atrativas. Se meninos, as características estão associadas à fraqueza física. São superprotegidas pela mãe. (Olweus, 1993). • Isoladas e com rendimento acadêmico e desportivo ruim (Teixeira, 2011). <p>Classificação (Fante, 2005; Harris & Petrie, 2006; Olweus, 1993; Teixeira, 2011):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Típica: pouco sociável, frágil, coordenação motora deficiente, sensibilidade, timidez, passividade, submissão, insegurança, baixa autoestima e depressiva. • Provocadora: gênio ruim, tola, hiperativa, imatura e irritante. • Agressora: reproduz os maus-tratos sofridos, expande a violência.
Discussão
<ul style="list-style-type: none"> • Onde estão os dados empíricos que nos permitiriam pensar em classificações? • Como categorizar crianças se o <i>bullying</i> é um fenômeno complexo, dinâmico e social? • Com a definição do perfil da vítima, como intervir no contexto escolar se, como apresentado pela literatura, elas teriam características intrínsecas (estigmas) que as fariam ser fatalmente alvo de <i>bullying</i>?

Segundo a literatura, as testemunhas ou espectadoras são em torno de setenta por cento dos alunos de uma sala de aula (Teixeira, 2011) e não são vítimas nem agressoras de *bullying*. Demonstram, porém, ansiedade, preocupação e angústia devido ao medo de se tornarem alvo de *bullying*. As testemunhas, para não serem agredidas, escolhem o silêncio e não enfrentam situações de *bullying*, seja defendendo as vítimas ou denunciando as agressões. O medo e a insegurança podem influenciar a capacidade das testemunhas de progredir acadêmica e socialmente (Fante, 2005). Sua passividade legitima a violência e a torna inquestionável e fatídica. Destacamos que não há relatos de pesquisa que apontem de que maneira os autores, em especial Teixeira (2011), conseguiram definir a porcentagem de crianças observadoras do *bullying*. Consideramos que o quantitativo de vítimas, agressões e observadores varia de acordo com o contexto social em que o *bullying* se apresenta, não sendo possível quantificar as crianças em torno dos perfis que, como já discutido anteriormente, são questionáveis (a criança pode ser vítima e observadora, vítima e agressora e, ainda, existir um contexto escolar em que não há vítimas nem agressores, somente dados empíricos podem elucidar as dinâmicas relacionais em uma escola).

Os observadores, contudo, têm o potencial de coibir situações de violência em sala de aula. Entre eles estão os alunos não diretamente envolvidos na prática do *bullying* e os adultos: professores, coordenadores, merendeira etc. Segundo Staub (2001), os observadores internos, que estão no

contexto da violência, mas não atuam de forma agressiva, e os observadores externos, que estão fora do grupo, têm o potencial de inibir as agressões. Se forem ativos, podem despertar valores morais entre os agressores, condenar a exclusão das vítimas e, ainda, discutir sistemas de punição para aqueles que são perpetuadores da violência. O autor conclui, porém, que em geral os observadores permanecem passivos e apoiam os agressores de diversas maneiras.

Ao pensarmos no *bullying*, consideramos que, em geral, as crianças observadoras se mantêm caladas por medo de serem as próximas vítimas ou esse silêncio — tanto das vítimas quanto dos agressores — pode expressar a descrença das crianças no manejo da escola diante das agressões. Ao considerarem os adultos do ambiente escolar e familiar como passivos ou também agressivos, as crianças podem preferir sofrer com as agressões na escola (ou observar o sofrimento dos colegas) a vivenciar a passividade ou as retaliações dos adultos.

Quadro 4: Descrição dos observadores em situações de *bullying*

Observadores
Características
<ul style="list-style-type: none"> • Não são vítimas nem agressoras. • Demonstram ansiedade, preocupação e angústia devido ao medo de se tornarem alvo de <i>bullying</i>. • Representam 70% de uma sala de aula (Teixeira, 2011).
Discussão
<ul style="list-style-type: none"> • Como, sem dados empíricos, podemos constatar a porcentagem de crianças observadoras nas salas de aula? • Como intervir se a estatística torna o fenômeno <i>bullying</i> estático? • É possível delimitar, claramente, quais crianças em uma sala de aula são as agressoras, as vítimas ou as observadoras? E a dinâmica das relações sociais?

As consequências do *bullying* são devastadoras para vítimas, agressores e espectadores. Francisco e Libório (2008) destacam a desconsideração dos adultos das consequências negativas do *bullying* tanto para as vítimas quanto para os agressores. Segundo esses autores:

Por um lado, as vítimas sofrem uma deterioração da sua autoestima, e do conceito que tem de si, por outro, os agressores também precisam de auxílio, visto que sofrem grave deterioração de sua escala de valores e, portanto, de seu desenvolvimento afetivo e moral. Apesar da dimensão e das consequências, este problema tem sido socialmente negligenciado, já que muitos adultos consideram-no inevitável na vida escolar e, por vezes, encaram-no como algo que faz parte da iniciação à vida adulta (Freire e cols., 2006; Lopes Neto, 2005; Mascarenhas, 2006; Pizarro & Jiménez, 2007). A intimidação e a vitimização são processos de grande complexidade que se produzem no marco das relações sociais e com consequências no meio escolar, podendo agravar progressivamente o problema com severas repercussões a médio e longo prazos para os implicados (p.201).

Fante (2005) e Fante e Pedra (2008) entendem que o *bullying* traz consequências negativas para as vítimas, inclusive além do período escolar, nas relações de trabalho, na constituição familiar e na educação dos filhos, além de prejuízos para sua saúde física e mental. A capacidade de superar ou não os traumas decorrentes do *bullying* ou observação dele depende das características pessoais das

vítimas e das testemunhas e dos recursos sociais oferecidos. Sem dúvidas, uma criança com apoio familiar e escolar, devidamente orientada e, se necessário, encaminhada a psicólogos, poderá superar as situações de agressão e escrever sua história de maneira a não abusar dos colegas, não ser violentada ou não permitir a violência em seus contextos sociais.

Em relação aos agressores e observadores, caso eles não tenham a oportunidade de ressignificar o contexto escolar em que se desenvolvem e vivenciam a violência como se fosse um fenômeno banal e institucionalmente aceito, seus valores e crenças em relação ao mundo podem ser deteriorados. Em ambientes onde ocorre o *bullying* e em que não há intervenção construtiva por parte dos adultos, a regra “o outro merece ser tratado como eu gostaria de sê-lo” deixa de ser internalizada pelas crianças, sejam vítimas, observadoras ou agressoras, o que pode trazer consequências negativas para o desenvolvimento delas ao longo do tempo, inclusive com efeitos nas relações da vida adulta.

A literatura aponta outras diversas consequências do *bullying*, em especial, às vítimas de *bullying*, como queda do rendimento escolar, psicose ou paranoia, busca de popularidade e reconhecimento (o que pode levar ao mundo do crime) (Fante, 2005). Silva (2010) determina que as vítimas, antes mesmo do *bullying*, apresentam baixa autoestima e as agressões agravam o problema preexistente. Consideramos que, independentemente de as crianças vítimas terem baixa autoestima antes ou depois das vivências do *bullying*, sem dúvida, a agressividade das outras crianças abala a forma como a criança vítima se percebe e os sentimentos que ela tem em relação a si.

Silva (2010) alerta para o fato de que o *bullying* pode abrir quadros graves de transtornos psíquicos e comportamentais e de vidas emocionalmente prejudicadas. Os problemas mais comuns são sintomas psicossomáticos (paranoia, insônia, alergias, palpitações, tensão muscular, entre outros), transtorno do pânico, fobia escolar, fobia social, transtorno de ansiedade generalizada, depressão, anorexia e bulimia, transtorno obsessivo compulsivo, transtorno do estresse pós-traumático, suicídio e esquizofrenia (Beane, 2010; Harris & Petrie, 2006; Lopes Neto, 2005; Silva, 2010).

Harris e Petrie (2006) mencionam que os agressores também precisam de ajuda, pois tendem a ser mais depressivos na vida adulta, abandonar os estudos, cometer delitos e tratar filhos e cônjuges com agressividade. Segundo os autores, uma vez que filhos de pais violentos tendem a compensar sua condição de vítima na família sendo agressivos na escola, o ciclo do *bullying* tende a se perpetuar se os agressores não forem devidamente orientados. Apesar de Harris e Petrie (2006) serem deterministas ao definirem que crianças que promovem *bullying* provêm de famílias violentas, eles ressaltam a importância de a escola e a família intervirem no acompanhamento da criança agressora, pois ela poderá desenvolver comportamentos agressivos e desajustados fora do ambiente escolar e, inclusive, na vida adulta. Podemos supor que indivíduos que ao longo da infância se desenvolveram sem limites claros, sem a vivência de valores construtivos (cooperação, solidariedade, amor ao próximo, entre outros) e sem o exercício da empatia poderão, quando adultos, perpetuar os comportamentos agressivos, comportando-se de forma hostil com outros adultos e até com crianças.

Staub (2001), ao discutir o tema da violência, menciona estratégias para superá-la. Observamos que as estratégias podem instigar práticas de inibição do *bullying* e podem ser eficazes porque envolvem todos os participantes do contexto de agressão (vítimas, observadores e perpetradores da violência). As estratégias envolvem o diálogo entre os grupos hostis e os hostilizados, de forma a desenvolverem empatia mútua e a descobrirem estratégias de superação de problemas; contato constante entre grupos, como forma de combate à segregação; oportunidade de construção de ações em que os grupos cooperam entre si e se reconciliam; comissões e tribunais da verdade, que reconhecem o sofrimento das vítimas, estabelecem limites claros e preveem punições aos agressores, fortalecendo sentimentos de justiça e segurança entre os grupos (Staub, 2001).

Como forma de prevenir a violência, Staub (2001) também ressalta a importância de criar as crianças com valores humanos voltados ao cuidado com o bem-estar dos outros. Para o autor, a valorização deve ser tanto do outro que convive no mesmo grupo quanto do que vive em outros grupos. Ou seja: as crianças devem ser motivadas a avaliarem a importância do bem-estar do ser humano em geral e encorajadas a ajudar os outros, a trabalhar com os outros, e não a se opor ou segregar pessoas. Destacamos que, nesse processo, é fundamental o exemplo dado pelos cuidadores das crianças — pais, professores, colegas mais velhos, familiares etc: a vivência de valores sociais construtivos, como a cooperação e a justiça.

Observamos, como já explicitado anteriormente, que o *bullying* envolve uma complexa interação entre alunos, professores e comunidade mais ampla, em virtude de a nossa cultura estar presente na comunidade escolar, que reflete, de forma sutil ou explícita, comportamentos agressivos e excludentes, como o *bullying* (Branco, 2011; Gomes Pinto, Branco, Leite, Cardoso & Barrios, 2011; Gomes Pinto & Branco, 2011). Em princípio, devemos compreender o *bullying* como fenômeno social e cultural — construído nas relações sociais cotidianas —, e não como algo que resulte naturalmente da competição (Palácios & Rego, 2006) ou que seja intrínseco às relações sociais contemporâneas. Investigar o *bullying* em suas nuances e, sobretudo, com base nas vivências de determinada comunidade escolar, pode elucidar a maneira como ele se manifesta, suas possíveis causas e os modos de intervenção, de prevenção da violência na escola e de construção da cultura da paz.

II.OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é identificar, analisar e discutir o fenômeno *bullying* no contexto escolar de determinada instituição pública de Ensino Fundamental da cidade de Brasília, com base na narrativa de adultos e crianças em relação à definição, análise e ideias relacionadas ao *bullying* escolar e à construção da cultura de paz. Tais narrativas são analisadas considerando como contexto de interpretação as informações obtidas por meio das observações etnográficas de práticas e interações sociais da instituição. Esse objetivo geral decorre da necessidade de se estudarem as práticas e os valores sociais presentes na cultura escolar, tendo em vista a promoção de práticas e valores sociais construtivos que constituem a base para a prevenção do *bullying* e para a coconstrução da cultura de paz na escola.

Como objetivos específicos, destacam-se:

- (1) Identificar e analisar, pela imersão etnográfica, a rotina e a dinâmica social de três turmas de 5º ano (alunos entre nove e dez anos de idade) de determinada escola pública do DF, tanto no contexto de sala de aula quanto no recreio — para entender de que maneira os alunos interagem entre si e como crianças e professoras lidam com situações de conflito e de *bullying*.
- (2) Identificar e analisar as concepções e as avaliações dos alunos acerca do *bullying*, bem como suas orientações para crenças, valores, ideias e sugestões concretas relacionadas à coconstrução da cultura de paz, com base em entrevistas semiestruturadas;
- (3) Identificar e analisar, no contexto de entrevistas semiestruturadas, as concepções e avaliações acerca do *bullying* e as orientações para crenças, valores, ideias e sugestões concretas relacionadas à coconstrução da cultura de paz, apresentadas por coordenadora, supervisora educacional, orientadora, diretora, vice-diretora, secretário escolar e três professoras do 5º ano da escola selecionada;
- (4) Caracterizar e discutir o Projeto Virtudes, elaborado pela orientadora educacional da escola, analisando o modo como ela intervém nas turmas, e de que maneira o projeto aborda e trabalha o tema do *bullying* com alunos, pais e professores da escola.

III. METODOLOGIA

3.1. Metodologia qualitativa

O processo de produção de conhecimento, ou metodologia, é constituído por etapas indissociáveis, dispostas em um ciclo, e que se constroem à medida que o processo avança (Branco & Valsiner, 1997; Branco & Rocha, 1998). Os aspectos do ciclo metodológico são: as suposições do pesquisador sobre o mundo, a teoria adotada pelo pesquisador e sua experiência intuitiva, as manifestações do fenômeno e a construção de métodos geradores de dados específicos (Branco & Rocha, 1998). O pesquisador, ao produzir conhecimento, busca os métodos (técnicas de investigação e análise) consoantes à sua teoria ou forma de perceber o mundo. A construção do conhecimento não é, pois, uma atividade realizada de forma ingênua. Segundo Fávero (2005),

o pensamento é uma forma de ação, de sorte que a ciência e a tecnologia constituem as etapas históricas da práxis humana. Longe de ser considerada algo à parte, a ciência e a tecnologia são consideradas atividades humanas, cujo sentido tem a ver com um determinado tempo e um determinado espaço (p.23).

A abordagem metodológica qualitativa é coerente com a compreensão de desenvolvimento deste trabalho, uma vez que contempla e valoriza a diversidade dos participantes da pesquisa e a riqueza presente na construção interativa dos dados.

Na abordagem qualitativa, os dados não estão prontos e definidos no ambiente para serem coletados, mas são construídos em um processo interativo entre o investigador e a realidade (Kindermann & Valsiner, 1989). Há grande preocupação com os tipos de questões formuladas para pesquisa (hipótese). Smedslund (1994) assegura que questões passíveis de investigação empírica são aquelas sintéticas, em que a resposta não está relacionada à própria pergunta. Além disso, segundo o autor, a questão tem que ser contingente, ou seja, passível de ser negada por meio da experiência.

Definida a questão a ser investigada, o pesquisador escolhe uma técnica, ou uma articulação de técnicas, e elege um procedimento de análise dos dados. Nesse momento de escolhas, é importante que as abordagens de coleta e de interpretação dos dados estejam articuladas e sejam adequadas aos pressupostos teóricos do estudo (Branco & Rocha, 1998; Branco & Valsiner, 1997; Kindermann & Valsiner, 1989).

A metodologia qualitativa vai ao encontro da visão de realidade como algo dinâmico, sistêmico e complexo, pois busca se aproximar da singularidade das coconstruções sociais, apontando o caráter multifacetado da causalidade dos eventos. Intervenções dentro da abordagem qualitativa também têm o cuidado de não apontar soluções simplistas, com base em análise superficial dos dados, mas, ao contrário, procura dar conta da complexidade característica de cada fenômeno.

A entrevista é um recurso metodológico muito utilizado na abordagem qualitativa, por ser um processo social, “um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca

(...), ela é uma interação, uma troca de ideias e significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas” (Gaskell, 2002, p. 73). Madureira e Branco (2001) mencionam que

as possibilidades de resposta (ou melhor, construções) do sujeito investigado diante de uma entrevista são muito mais amplas que diante de um instrumento fechado como, por exemplo, um questionário com questões “objetivas”. Além disso, a interpretação de uma entrevista pressupõe, por parte do pesquisador, uma atitude mais flexível em relação à categorização das respostas construídas pelo entrevistado – o que contradiz o ideal de pesquisa positivista, em que as categorias de análise devem ser fechadas e, de preferência, previamente definidas (p. 71).

Fraser e Gondim (2004) também discutem a importância da entrevista na pesquisa qualitativa, por haver nela a valorização da relação intersubjetiva entrevistador-entrevistado, a permissão de melhor compreensão de significados, valores e opiniões do participante e a flexibilidade na condução do processo de pesquisa e na avaliação dos seus resultados.

Na metodologia qualitativa, o entrevistado não é considerado um sujeito passivo emissor de respostas, mas tão ativo quanto o pesquisador. No contexto da entrevista, pesquisador e participante desempenham papéis (Branco & Valsiner, 1997) e o participante constrói ativamente suas considerações sobre os temas em discussão (Madureira & Branco, 2001). As construções dos participantes são influenciadas por suas experiências prévias e por suas avaliações atuais sobre a pesquisa e o entrevistador. Em vista disso, cada entrevista é um momento único, quando “ambos, o entrevistador e o entrevistado, são vistos como construtores ativos e engajados do discurso, guiados por *constraints* culturais sobre a interpretação do momento da entrevista” (Branco & Valsiner, 1997, p. 46).

A pesquisa qualitativa busca o sentido das construções dos participantes: suas vivências, significados, crenças e valores relativos ao tema em investigação. Como as construções dos participantes sempre se darão dentro de um contexto específico e serão influenciadas por diversas interações ao longo do tempo, uma análise de dados qualitativa não trará conclusões e soluções definitivas de qualquer natureza.

A análise interpretativa dos dados acrescenta uma leitura aprofundada das entrevistas e enriquece os dados construídos nas entrevistas individuais. O foco, aqui, está em compreender de que maneira adultos e crianças de uma escola concebem e vivenciam o *bullying*, ou seja, seus sentimentos, exemplos, observações e sugestões de intervenção. Dessa maneira, a análise das entrevistas abrange os detalhes, as minúcias das falas, as contradições e incertezas dos entrevistados, que são seres em desenvolvimento ativo e estão intrincados na comunidade escolar da qual fazem parte.

3.2. Estudo empírico

3.2.1. Participantes

A equipe

A primeira etapa da construção dos dados consistiu no convite à equipe da Escola Alfa (nome fictício) para participar das entrevistas individuais. Foram convidadas, inicialmente, a diretora da escola, a professora da sala de recursos (sala preparada aos alunos com dificuldades de aprendizagem) com, a vice-diretora, a supervisora educacional, a coordenadora e a orientadora educacional, responsável pelo Projeto Virtudes (nome fictício).

Após as observações etnográficas em sala de aula e no recreio, o secretário da escola foi incluído na pesquisa, por ser muito querido pelos alunos. Observamos que ele, ao entrar nas salas de aula, era cumprimentado e aplaudido pelos alunos, passeava abraçado a alguns deles durante o recreio e, ainda, participava com os alunos dos ensaios das danças. Uma vez que era reconhecido como profissional querido pelos alunos, pela equipe docente e de direção da escola, consideramos que suas concepções sobre o tema *bullying* também seriam de extrema relevância para o estudo.

Quadro 3. Participantes da equipe da Escola Alfa

Cargo	Nome fictício	Formação	Tempo de trabalho na área da educação
Diretora	Denise	Geografia, pós-graduação em Códigos e Linguagens e em Gestão Escolar.	Vinte anos na área, há quatro anos na escola em estudo, sempre como diretora.
Prof. da sala de recursos	Sara	Magistério, História, especialista em Didática na Prática de Ensino.	Vinte e cinco anos na área. Na escola desde 2003, e há três anos na sala de recursos.
Secretário	Silvio	Ensino Médio, com curso de Secretariado	Quinze anos na Rede Pública de Ensino e há cinco anos chefe de secretaria na escola.
Vice-diretora	Vanda	Magistério. Estudos Sociais, com especialização em Geografia. Pós-graduação em Códigos e Linguagens e em Gestão Educacional.	Vinte anos como professora. Há quatro anos está na Escola Alfa, sempre como vice-diretora.
Supervisora educacional	Suelen	Magistério. Pedagogia e curso de pós-graduação em Códigos e Linguagens	Dezenove anos na área, e três anos na Escola Alfa.
Coordenadora	Cora	Pedagogia	Quatorze anos na área, e desde 2007 na Escola Alfa; há um ano atua como coordenadora.
Orientadora educacional	Olívia	Pedagogia, Educação Especial e Orientação Educacional.	Dezoito anos na área, quinze como orientadora educacional, doze deles na Escola Alfa.

Professoras

Após as entrevistas individuais com a equipe, as professoras das três turmas de 5^{os} anos da escola foram convidadas para fazer parte do estudo. As três professoras aceitaram o convite, e o quadro 4 resume a qualificação e o tempo de trabalho de cada uma na área da educação.

Quadro 4 – Professoras participantes da Escola Alfa

Turma	Nome fictício	Formação	Tempo de trabalho na área da educação
A	Ana	Magistério e Pedagogia.	Oito anos na área, cinco na Escola Alfa.
B	Beatriz	Magistério e Pedagogia.	Dezoito anos na área, quatro na escola Alfa.
C	Carla	Magistério e Pedagogia.	Doze anos na área; contrato temporário por um ano na Escola Alfa.

Crianças

Inicialmente, foram selecionadas doze crianças, com entre nove e dez anos de idade, das três turmas existentes da escola para participarem do estudo e uma para participar da entrevista-piloto. Os critérios de seleção informados às professoras foram: crianças consideradas pelas docentes como implicantes, crianças que sofrem com essas implicâncias, e crianças observadoras das implicâncias.

O termo implicância e ações como apelidar, “pegar no pé do colega”, “irritar o outro” etc. foram usadas no lugar de “crianças que causam *bullying*”, em vista de a percepção delas sobre *bullying* ainda ser desconhecida. Da mesma forma, em vez de “vítimas de *bullying*”, preferimos dizer crianças que “sofrem com implicâncias”, que “pegam no pé dela”, etc. Por fim, o termo observador foi mantido e definido para as professoras como a criança que “parece perceber as implicâncias”, mas que não está envolvida diretamente com a situação.

Observamos, também, que o termo *bullying* causava estranhamento nos adultos e em algumas crianças, pois ambos faziam questão de enfatizar “que não existia *bullying*” entre os alunos de nove e 10 anos, ou que “não tinha *bullying*” na sua sala. O termo *bullying*, por carregar conotação pejorativa na escola, foi substituído por sua definição, nos convites para as entrevistas a serem entregues pelos alunos a seus pais. Sem dúvida, negar o *bullying*, mas indicar crianças que sofrem com ele é um dado relevante, pois isso demonstra que nem sempre o conhecimento do termo em si promove clareza a respeito de seu significado e, conseqüentemente, não estimula ações efetivas para identificar e evitar o problema. Em razão disso, consideramos que a negação torna o *bullying* ainda mais perverso e persistente.

Destacamos que, apesar de a pesquisadora ter realizado quarenta horas de observação etnográfica nas salas de aula e nos recreios, seu conhecimento não era suficiente para definir sozinha quais seriam os alunos que preenchiam os critérios definidos acima. Daí a necessidade de conversar com as professoras selecionadas para o estudo mais intensivo da dinâmica das turmas sob sua

responsabilidade. Além disso, comparar a percepção das professoras em relação a seus alunos e a forma como eles mesmos se percebiam, foi muito importante para a análise dos resultados.

O objetivo das entrevistas com as crianças foi investigar a complexidade das relações sociais construídas entre elas e como percebiam as relações de amizade e de *bullying* no contexto escolar. De acordo com a fala das crianças e das professoras, decidimos por incluir, no total, dezenove alunos, com exigência da assinatura do termo de consentimento pelas crianças e por seus pais ou responsáveis. O critério para inclusão de mais seis crianças foi o fato de, nas entrevistas com elas, ter havido a citação de nomes de outras crianças, apresentadas como causadores ou vítimas de *bullying*.

As professoras foram convidadas a descreverem cada um dos alunos por nós entrevistados. Em cada turma, a seleção das crianças e o convite de participação a elas foi realizado de forma distinta, de acordo com a dinâmica da interação entre a professora e a pesquisadora, levando em conta a iniciativa das docentes. As dezenove crianças selecionadas encontram-se apresentadas no quadro 5. Utilizamos nesse quadro os termos *observador*, *agressor* e *vítima*, de acordo com a literatura científica sobre o *bullying*, para facilitar a análise da dinâmica relacional do fenômeno. Todos os nomes apresentados são fictícios.

Quadro 5 – Alunos participantes da Escola Alfa

Turma A		
Nome	Definição da professora (Ana)	Motivo da inclusão na pesquisa
Aline	Observadora	Indicação de Ana
Bianca	Observadora	Aline a indicou como melhor amiga
Carmen	Observadora	Aline a indicou como melhor amiga
Diana	Vítima	Indicação de Ana
Ester	Agressora	Indicação de Ana
Fabiana	Vítima proveniente de “família desestruturada”	Indicação de Ana
Alan	Agressor	Indicação de Ana
Bruno	Agressor proveniente de “família desestruturada”	Diana o apontou como agente de <i>bullying</i> contra ela.
Celso	Agressor	Indicação de Ana
Turma B		
Nome	Descrição da prof. (Beatriz)	Motivo da inclusão na pesquisa
Gabriela	Agressora	Indicação de Beatriz
Helena	Observadora	Diogo a indicou como responsável por praticar <i>bullying</i> contra ele.
Iana	Observadora	Indicação de Beatriz
Diogo	Agressor	Indicação de Beatriz
Eduardo	Observador	Indicação de Beatriz
Turma C		
Nome	Descrição da professora (Carla)	Motivo da inclusão na pesquisa
Janine	Agressora	Indicação de Carla
Fabiano	Agressor	Indicação de Carla
Gean	Observador	Fabiano o acusou de praticar <i>bullying</i> contra ele
Hélio	Observador	Indicação de Carla
Ivo	Vítima, aluno especial	Não quis participar da pesquisa, apesar do convite da pesquisadora.
Júnior	Vítima	Indicação de Carla

3.2.2. Local

A escola selecionada é aqui denominada Escola Alfa (nome fictício) e foi selecionada pelos seguintes critérios: é da rede pública de ensino de Brasília, DF; tem turmas de 1º a 5º ano (crianças entre nove e 10 anos de idade, ou seja, do 5º ano); e tem projeto voltado para o tema do *bullying*. A orientadora educacional da Escola Alfa iniciou o projeto em 2011 e, para preservar a identidade da escola e da profissional, ele tem seu título original suprimido e é citado nesta tese como Projeto Virtudes. Esse projeto mantém o foco temático das atividades definidas pela orientadora.

Além disso, a pesquisadora, psicóloga clínica, possuía vínculo com a escola, desde 2009, por acompanhar, com auxílio de outra psicóloga e de uma estagiária em Psicologia, alunos encaminhados para psicoterapia. Destacamos que alguns atendimentos prestados à escola são feitos por meio de trabalho voluntário (atendimento social): o valor cobrado pelas sessões de psicoterapia aos pais de alunos carentes está em torno de 10% do usualmente cobrado em uma sessão particular.

Nenhuma das crianças entrevistadas havia sido cliente da pesquisadora. Durante a pesquisa, entretanto, três das crianças entrevistadas (Diana, Fabiana e Ester) apresentaram demandas para atendimento clínico, e foram encaminhadas para psicoterapia social, efetivamente iniciando atendimentos com a estagiária, e não com a pesquisadora. Essas crianças apresentavam problemas sociais e familiares e eram vítimas ou causadoras de *bullying*.

A esse respeito, é importante destacar que não consideramos a Psicologia Clínica como a única competente para o manejo de questões escolares, como o *bullying*; mas, em casos específicos, avaliamos ser possível (ou necessário) o atendimento psicoterápico para a superação de determinados problemas. Na grande maioria dos casos, porém, é possível orientar a família e a escola para intervirem junto às crianças, e a construir alternativas em prol do desenvolvimento infantil.

Após autorização do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ UniCEUB, pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e pela Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro, foi marcada a apresentação dos objetivos da pesquisa para a orientadora educacional e a diretora da Escola Alfa. Ambas foram muito receptivas e autorizaram a pesquisa. A orientadora educacional, com autorização da pesquisadora, fotocopiou o projeto e as autorizações fornecidas pelos órgãos mencionados.

A orientadora educacional estava, na época, consolidando a parte teórica do seu Projeto Virtudes, que estava vinculado a uma especialização da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Ela sempre se mostrou à disposição da pesquisadora para expor seu Projeto e, inclusive, adequava as datas de apresentação do seu trabalho à disponibilidade da pesquisadora para que esta pudesse observá-la em ação. A pesquisadora, por sua vez, disponibilizou vasto material bibliográfico à orientadora (relacionado ao projeto de doutorado, como livros em português sobre *bullying* e paz; ver Referências Bibliográficas). Portanto, houve cooperação para que ambas concluíssem suas pesquisas de forma satisfatória.

3.2.3. Instrumentos para Entrevistas Individuais

Foram elaborados três roteiros de entrevista semi-estruturada. O primeiro deles (Anexo I) foi utilizado nas entrevistas individuais com a equipe da Escola Alfa e incluiu os seguintes temas: *bullying*, Projeto Virtudes (projeto contra o *bullying* elaborado e desenvolvido pela orientadora educacional, sem a participação da pesquisadora) e temas implicados ao *bullying* (paz, violência e cultura da paz). O segundo roteiro (Anexo II) foi elaborado para as entrevistas com as professoras e incluiu os temas anteriores e relatos de casos de *bullying* em sala de aula. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido após aceitarem participar da entrevista (Anexo III).

As crianças da pesquisa levaram para os pais e responsáveis a Carta de Apresentação (Anexo IV) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser assinado pelos pais ou responsáveis (Anexo V). O roteiro de entrevista semiestruturada para as crianças (Anexo VI) foi primeiramente utilizado em entrevista-piloto com aluna da própria escola (Aline) e, devido à qualidade dos dados obtidos nessa entrevista, foi incluída na análise dos resultados.

O roteiro de entrevista com as crianças contém os seguintes temas: problemas de relacionamento entre as crianças na escola, o *bullying*, e as percepções sobre a escola (professora e orientadora educacional). Destacamos que os alunos foram convidados a fazer um desenho retratando as pessoas com quem tinham maior e menor afinidade na escola e o motivo de isto estar acontecendo. Esses desenhos foram importantes instrumentos de mediação nas entrevistas. Por meio do desenho e de perguntas simples (ver Anexo VI), a pesquisadora e a criança puderam conversar de forma mais lúdica e aberta sobre os problemas de relacionamento e o *bullying* na escola.

3.2.4. Materiais

Foram utilizados os seguintes materiais:

- Gravador digital para as entrevistas individuais;
- Papel branco A4, lápis preto e borracha para os desenhos das crianças;
- Caderno e caneta para as observações em sala de aula e no recreio;
- Brindes para as crianças participantes das entrevistas: revistinhas em quadrinhos e almanaques da Turma da Mônica.

3.2.5. Procedimentos de construção e análise dos dados

Foram realizadas entrevistas individuais com a equipe da escola e com as professoras. A duração de cada entrevista foi, em média, de trinta minutos. Essas entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade de horário de cada participante, na sala da diretora, da orientadora educacional e em local reservado do pátio da escola. A pesquisadora não encontrou dificuldade para agendar as entrevistas.

As crianças foram entrevistadas na sala da orientadora educacional e na biblioteca. Elas foram retiradas da sala somente após o lanche e durante o horário de recreio, com a anuência das professoras. Houve a preocupação da pesquisadora de não privar os alunos participantes das atividades curriculares da escola. Após combinado com as professoras Ana e Carla, algumas crianças foram convidadas, no horário da aula de informática e de revisão, pois, segundo as professoras, não haveria perda de conteúdo escolar. As crianças levaram em média cinco minutos para fazer o desenho e, em média, as entrevistas duraram 25 minutos. Destacamos o fato de que todos os desenhos seguiram um padrão bastante similar de rostos de colegas e até das professoras, desenhados e separados em grupos de maior ou menor afinidade com o desenhista. Como os desenhos acabaram se revelando apenas instrumentos para o estabelecimento de vínculo com as crianças, não sendo detectados conteúdos evidentes para análise, eles não serão discutidos neste estudo.

A pesquisadora observou o Projeto Virtudes da orientadora educacional, Olívia, desde seu início e analisou as respostas dos alunos às atividades previstas pelo Projeto. Além das observações do Projeto, em sala, a pesquisadora observou a rotina das turmas A, B e C por sete meses (de junho a dezembro), entrando sem prévio agendamento nas salas por trinta minutos, em dias e horários diversos, totalizando treze horas de observação do tipo etnográfica.

Outra estratégia de pesquisa foi a observação dos recreios, mas a atividade logo se tornou em momento de interação entre os alunos e a pesquisadora. As crianças a convidavam para conversar, ler livros e distribuíam abraços e sorrisos, retirando-a das observações mais diretas, e levando-a a participar de atividades com elas.

No total, a pesquisadora observou quarenta horas das atividades e interações sociais no contexto da escola. Foram cerca de três horas de observação no recreio; dez horas de observação do Projeto Virtudes (a orientadora educacional permanecia cerca de quarenta minutos em cada turma para falar dos temas propostos; ver adiante); oito horas de observação em turmas de 1º a 3º ano (Projeto Virtudes); duas horas de palestra da pesquisadora sobre o *bullying*; duas horas de observação do Projeto Virtudes no pátio da escola (atividade com todas as turmas); duas horas de reunião com os pais, e treze horas de observação da dinâmica das salas de aula das três turmas selecionadas. Todas as observações foram registradas em diário de campo e, posteriormente, transcritas e organizadas, com comentários da pesquisadora.

Quadro 6 – Tempo de entrevistas e observações

Entrevistas individuais	Observação da rotina escolar
Adultos: 30 minutos Crianças: 5 minutos desenho 25 minutos entrevista	3h de observação no recreio 10h de observação do Projeto Virtudes (5º ano) 8h do Projeto Virtudes (1º a 3º ano) 2h do Projeto Virtudes (pátio da escola) 2h de palestra da pesquisadora sobre o <i>bullying</i> 2h de reunião com os pais 13h de observação da dinâmica em salas de aula.

Após a gravação do áudio das entrevistas individuais, foi realizada a transcrição de todo o material por uma psicóloga assistente de pesquisa e por uma estagiária de psicologia, sob a orientação da pesquisadora. Após a conclusão da transcrição, o material foi revisto e posteriormente analisado pela pesquisadora com base na metodologia qualitativa. Foram realizadas análises do tipo interpretativa construtiva, onde as informações obtidas são consideradas como uma coconstrução entre sujeito e pesquisador (Madureira & Branco, 2001). Neste tipo de análise, buscamos os significados que os entrevistados deram aos temas propostos, relacionados a pensamentos e vivências narradas pelos participantes. O foco da análise interpretativa está em extrair toda riqueza e singularidade de cada entrevista, considerando cada participante como sujeito ativo no processo de construção e análise da sua realidade.

As entrevistas com cada um dos 29 participantes passaram, primeiramente, por um processo extenso de análise. Os resultados estão organizados nos seguintes blocos:

1. Caracterização e discussão do Projeto Virtudes;
2. Análise das entrevistas com a equipe pedagógico-administrativa da escola;
3. Análise das concepções e ideias sobre relações sociais, *bullying* e construção da paz, com base nas entrevistas das professoras e das crianças. Essas análises foram feitas com base nas entrevistas de Ana, Beatriz e Carla, nas entrevistas dos dezenove alunos, e nas observações em sala de aula.
4. Sumário dos resultados, sintetizando os principais dados construídos nesta pesquisa.

IV. RESULTADOS

Os resultados da pesquisa estão apresentados em três seções: caracterização e discussão do Projeto Virtudes, análise das concepções da equipe pedagógica e administrativa sobre a questão do *bullying* escolar e, em seguida, análise das concepções das crianças e professoras.

4.1. Caracterização e discussão do Projeto Virtudes

A orientadora educacional, Olívia, é pedagoga, especialista em Educação Especial e formada em Orientação Educacional. Ela elaborou o Projeto Virtudes e o aplicou na Escola Alfa motivada por um curso de especialização da Secretaria de Educação do DF, no qual a elaboração e execução de um projeto pedagógico estavam previstos como requisitos à aprovação. Observamos elevada motivação da orientadora para prevenir o *bullying* e promover a paz e as virtudes entre os alunos com base em vários indicadores de que ela acreditava na importância da construção de relações de paz para o desenvolvimento infantil.

Ao observamos Olívia na execução do Projeto Virtudes, verificamos que ela demonstrou empenho em transmitir aos alunos conceitos como amizade, respeito, paz e responsabilidade. Registramos que sua intervenção em sala de aula evoluiu ao longo do tempo e das leituras da bibliografia a ela emprestada pela pesquisadora (o projeto de pesquisa deste estudo, e material em português sobre *bullying* e paz; ver Referências Bibliográficas). Ou seja, a profissional demonstrou, ao longo do tempo, construir novas reflexões sobre como trabalhar as virtudes com as crianças. Pontuamos, aqui, que, para Olívia, as virtudes correspondem, em nossa perspectiva teórica, sobretudo a valores construtivos como solidariedade, amor e justiça, entre outros.

Merece destaque em nossa pesquisa o quanto Olívia representou uma figura de afeto e proteção para os alunos, que encontravam nela um forte referencial de amor e conciliação. Olívia era convidada pelos alunos para intervir em situações de brigas durante o recreio e quando havia alunos chorando pelo pátio da escola. Além disso, observamos que as crianças, inclusive as menores, convidavam Olívia para conversar sobre problemas familiares, como discussões em família e separação dos pais. A orientadora sempre interveio de forma carinhosa e acolhedora, demonstrando interesse pelas falas das crianças. Além disso, sua presença e seus conselhos imediatos como “Não podemos machucar o amigo” pareciam resolver de imediato as situações de conflito, apesar de considerarmos que ela poderia aproveitar a sua aceitação entre os alunos para desenvolver propostas de intervenção mais amplas e ativas, como solicitar às crianças a construção de combinados de como brincar sem se machucar ou ser machucada, de como organizar e respeitar uma fila, ou, ainda, de como se divertir sem maltratar o colega.

Características e Atividades do Projeto Virtudes

O Projeto Virtudes se iniciou duas semanas antes da apresentação do projeto da presente pesquisa à orientadora educacional e, por isso, a pesquisadora não pôde observar a abertura e a discussão do filme “Meninas malvadas” (Michaels & Waters, 2004). Na presente pesquisa, não serão expostas de forma detalhada as atividades desenvolvidas com os alunos de 1º a 3º anos, por esse não ser o objetivo do trabalho (ver Objetivos), apesar de, nas turmas desses anos, o Projeto ter sido desenvolvido de maneira semelhante à do 5º ano.

Antes de descrevermos de forma sucinta o Projeto Virtudes e nossas análises, destacamos que, em geral, os alunos das turmas do 5º ano se sentavam em fileiras, agrupadas em trios, o que poderia ou não facilitar a interação entre as crianças, de acordo com os objetivos pedagógicos, as crenças e os valores dos professores e de Olívia. Quinzenalmente, o espaço das salas de aula era utilizado para implantar o Projeto Virtudes. A seguir, descrevemos e analisamos o Projeto e no item 3 dos Resultados (Concepções de professoras e crianças a respeito do *bullying*), analisaremos de que maneira cada professora lidou com seu espaço e seus alunos.

a) Abertura do Projeto com a presença de pais e alunos de todas as faixas etárias

Olívia mostrou à pesquisadora fotos da abertura do Projeto Virtudes, quando entregou sementes de amor-perfeito aos pais dos alunos e promoveu a apresentação de uma peça de teatro. Cora, a coordenadora da escola, interrompeu brevemente a entrevista com Olívia e resumiu o início do projeto da seguinte maneira:

A gente iniciou o projeto com a apresentação de um teatro é... De um anjo vendendo sementes. E as sementes eram virtudes. Que a gente explicou que... foi falado na peça que... Deus não dá pra gente tudo pronto. Dá a semente. Cabe à gente plantar e cultivar ou não. Então, a gente é que escolhe. A gente aqui na escola tá plantando a amizade. Se o aluno vai cultivar aquilo, se ele vai colocar aquilo pra frente é uma coisa dele. Mas, ele também tem que ter consciência de que ele não, não cultivando aquela virtude, ele pode ter consequências na vida dele. (...) Por exemplo, no caso da amizade. Se ele não cultivar a amizade, ele... A pessoa que não tem amigos, ele cria o quê? Cria inimigos. Entendeu? Isso pra eles aqui, o inimigo é aquele que não empresta o brinquedo, que não divide o material e tudo mais. E quando eles crescerem? A gente planta de pequeno agora. Porque eles vão crescer. Eles vão crescendo e tendo isso em mente, lá na frente vai evitar muitos problemas pra eles.

Cora sentiu-se à vontade para falar sobre a peça de teatro, e incluiu-se no processo mencionando que “a gente”, ou seja, a equipe escolar como um todo, inclusive ela própria, estaria envolvida no desenvolvimento de valores construtivos entre os alunos, que teriam livre arbítrio de se engajarem ou não em ações em prol das outras pessoas. É interessante verificar, nesse fato, a centralidade do *individualismo* como valor cultural: cada criança, segundo a coordenadora, poderia desenvolver valores humanos se bem lhe aprouvesse, pois cada qual deveria ou poderia fazer como achasse melhor, não existindo qualquer compromisso com a coletividade, com o fazer e o viver comum, com o sentido inerente de cidadania e solidariedade entre os membros da mesma

comunidade! Entretanto, e apesar do posicionamento acima, a coordenadora pontuou a importância do papel da escola na promoção de valores sociais ao longo da vida dos alunos. Não obstante, esse tema foi pouco mencionado nas entrevistas com os demais membros da equipe pedagógica e administrativa da escola, parecendo estar bem distante daquilo que eles consideram como compromisso e responsabilidade da instituição escolar (ver Seção 2 (seguinte): Entrevistas com equipe pedagógica e administrativa da escola).

b) Apresentação e discussão do filme: “Meninas malvadas” (Michaels & Waters, 2004)

Olívia relatou ter discutido o filme “Meninas malvadas” (Michaels & Waters, 2004) com os alunos do 5º ano. O filme trata da chegada de uma garota americana que cresceu na África e que, sem experiência no ensino formal, faz amizade com outros dois adolescentes que a convencem a se aproximar da garota mais popular da escola para se vingar dos atos de *bullying* causados por esta.

Consideramos que o filme, por ser uma comédia, se não for seguido de uma boa e cuidadosa discussão com as crianças, pode transmitir a mensagem de que o *bullying* se revida com a vingança, e de que a busca por popularidade pode ser divertida e motivar as meninas a se tornarem mais competitivas, bonitas e atraentes para obterem destaque social. Segundo Calhau (2010),

Algumas ações vistas no filme [Meninas malvadas] configuram atos de *bullying* relativamente comum com “novatos”, tais como: agredir ou ignorar um cumprimento de um novato, ficar calado na hora de “boas vindas” de professores ao mesmo aluno, dificultar o novato a achar um local para se sentar no intervalo, constranger o novato com perguntas imorais e deslegantes em público (...). O filme mostra como o *bullying* praticado por meninas pode ser bastante prejudicial para vítimas e para o ambiente escolar, embora não se utilize a força física (p. 119-120).

Destacamos que não foi possível avaliar a qualidade da discussão promovida entre os alunos com base no filme mencionado, pois esta pesquisa ainda não havia começado na ocasião. Do tópico seguinte em diante (Virtude: amizade), relatamos nossas observações em sala de aula sobre o projeto e analisamos as práticas desenvolvidas com as crianças pela orientadora educacional com objetivo de promover as virtudes e prevenir o *bullying* entre os alunos. Olívia entrou em momentos diferentes em cada turma, seguindo calendário próprio, mas acompanhada da pesquisadora.

c) Virtude: amizade

O texto trabalhado por Olívia com as crianças foi extraído e adaptado do livro “A magia das virtudes” (Queiroz & Ribeiro, 2002). A cópia de trechos do livro era ilustrada com uma baleia brincando alegre e virando o bote de pescadores, que caíam aflitos no mar. O título do texto era “A baleia alegre”, resumido pela pesquisadora, com o uso da mesma linguagem e das ideias do texto apresentado por Olívia aos alunos, como segue:

Uma baleia feliz adorava brincar e saltar, mas não percebia que causava problemas aos pescadores e os matava. Os pescadores, inocentes, saíam em seus botes e eram derrubados

pela baleia brincalhona. Alguns pescadores haviam morrido e a baleia continuava brincando feliz perto da costa, até que um golfinho, seu amigo, avisou-a das desgraças que ela causava e a aconselhou a brincar em alto mar. Depois disso, ela continuou brincalhona, mas longe da costa e sem causar prejuízos aos habitantes da terra.

A atividade com os alunos foi ler o texto “Baleia Alegre” uma vez, silenciosamente. Na vez seguinte, a pesquisadora foi convidada para ler em voz alta. Na terceira, todos leram novamente o texto em silêncio. Observamos a ênfase de Olívia em deixar a leitura do texto exaustivamente clara para os alunos, como se eles fossem responder a uma prova escolar, o que tornou a atividade enfadonha para as crianças.

Olívia, ao falar a respeito do texto, não abriu espaço para reflexões e colaborações dos alunos, nem das professoras. Ela definiu o golfinho como bom amigo, pois ele ensinou à baleia que ela era inconveniente. Como amizade, destacou entre as crianças a valorização do respeito ao outro, ter consciência do outro e o bom convívio. “Com bom convívio, se ouve melhor e se aprende melhor”, disse Olívia às crianças.

Como exemplo de educação e boa convivência, ensinou que não deveríamos comer na rua (mas não justificou) e que deveríamos ser solidários. Essas orientações sem nenhuma relação entre si pareceram desconexas em relação à ideia central do projeto, que seria promover a amizade entre os alunos. As crianças das três turmas de 5º ano (e das turmas de 1º a 4º ano também) começaram a se distrair e Olívia continuou: “Ser amigo é ter coragem de dizer a verdade e ouvir a verdade do outro e aprender com ele. É ter boa convivência e organização”. Transmitiu, ainda, que ser amigo é ouvir enquanto o outro fala, organizar brinquedos no recreio, é se envolver no processo de aprendizagem (mas não explicou como) para ser um bom profissional. Observamos que as regras comunicadas por ela estão relacionadas ao perfil do bom aluno obediente e que, afinal, *não* houve incentivo à discussão do texto ou mesmo à reflexão sobre o tema amizade de forma relacional, valorizando as relações interpessoais.

A professora da turma B (Beatriz) foi citada por Olívia como boa amiga, porque sempre preparava boas aulas e se o aluno não prestasse atenção, não fizesse o dever e atrapalhasse a aula, não seria bom amigo da professora. “Ela faz a parte dela da aula, se vocês não fizerem o que é pedido, não são amigos”. Dessa maneira, a orientadora deixou explícito que sua presença nas turmas era mais para reforçar o papel da professora e dos alunos, sendo a amizade “fazer o que a professora manda”. Seu discurso não se referiu à amizade entre as próprias crianças.

Na turma C, quando Olívia entrou, existiam crianças chorando devido a um conflito na hora do recreio. O clima era tenso entre os alunos e entre alunos e professora (Carla). Olívia decidiu iniciar o Projeto Virtudes com a leitura do texto “Baleia Alegre” e, quando iniciou a conversa com os alunos, incluiu o conflito em tom de repreensão: “Houve respeito e amizade entre Luan e Vanessa? Não houve.”.

Carla estava visivelmente chateada e entediada, porque pessoas batiam à porta da sua sala com frequência para ter acesso à professora da sala de recursos (a sala de recursos ficava dentro da sala da turma C, que se dividia por uma fina parede de madeira). Preocupada com o atendimento das pessoas à porta, Carla não se envolveu com o conflito entre os alunos, nem pareceu estar interessada no discurso disciplinador de Olívia, que chamou a atenção de Luan e Vanessa diante da turma. Uma criança da turma C, então, concluiu: “A brincadeira da baleia é igual à brincadeira de Luan com as meninas. Eles brincavam, mas não sabiam que estavam prejudicando, ninguém falou para eles”. Olívia, sem aproveitar a fala da aluna, prosseguiu envolvida em chamar a atenção dos alunos: “E eu chamo a atenção porque sou amiga de vocês, não quero meninos machucados”.

Após a palestra, na qual a Olívia discorreu sobre regras de boa educação para as crianças, ela as convidou para falar sobre a mensagem do texto. As crianças das turmas A e B responderam que, sem perceber, a baleia prejudicava as outras pessoas. Apesar de as crianças parecerem entediadas e distraídas, Olívia seguiu citando exemplos de amizade com foco no “ser amigo é obedecer à professora”. As professoras não se manifestaram e, na turma C, devido ao conflito entre os alunos, não houve menção oral do significado do texto lido.

Ana, professora da turma A, conduziu, a pedido de Olívia, a atividade da semana relativa ao Projeto, estimulando que os alunos formassem frases criativas sobre o texto. Uma criança, espontaneamente, falou em “ser sincero”. Ana sinalizou que essa não era a resposta certa e, em coro, os demais alunos responderam “É a amizade”. Ana elogiou a resposta óbvia ao texto: “Isso, é sobre amizade!”. Assim a professora demonstrou que respostas certas seriam aquelas previstas pelo texto e não respostas criativas. É impressionante como muitos professores tendem a considerar “criativas” as respostas que são exatamente iguais (cópias) do que se espera em determinada situação. Parece que seu conceito de criatividade não se aproxima da originalidade, mas da convergência para o óbvio (Neves-Pereira, 2005).

A seguir, listamos algumas frases escritas a respeito do texto, que representam a diversidade de valores e de interpretações possivelmente internalizados pelos alunos (nomes fictícios), e o quanto todos poderiam discutir o tema da amizade de forma mais complexa, caso tivessem espaço para isso no Projeto Virtudes:

Gisela: “Sermos felizes, sermos alegre e ser bom, mas sem prejudicar os outros.” (turma B) [A menina focou na importância de respeitarmos o próximo, tema pouco discutido por Olívia].

Bianca: “Eu achei que o golfinho foi um ótimo amigo por ser sincero.” (turma B) [Perigo: sinceridade exagerada pode indicar intenção de magoar o outro (*bullying*). Importante discutir a sutileza da diferença entre ser sincero e ser cruel].

Nina: “Uma verdadeira amizade só existe no coração.” (turma B) [Talvez a menina não tivesse clareza sobre a amizade ser um processo relacional].

Renata: “A baleia queria ser amiga do pescador.” (turma C) [Renata trouxe outro desfecho criativo à história, com boas intenções para a baleia].

Diogo: “Essa história transmitiu para mim que as pessoas têm que obedecer.” (turma A) [O menino, um dos participantes da entrevista individual, se focou na regra destacada por Olívia, distante da noção de amizade: obedecer].

Apesar da iniciativa de Olívia de querer promover a discussão da amizade em sala de aula, na verdade, não houve enfoque no trabalhar com o outro (cooperação), e nem mesmo na amizade como fenômeno relacional. Para ela, a lição a ser internalizada pelas crianças é que elas deveriam ser obedientes às correções e regras lembradas pelos amigos verdadeiros, sendo ela própria e a professora as melhores amigas das crianças. Embora tenha feito a proposta de trabalhar o tema de forma lúdica, em verdade deu uma aula sobre o assunto.

Talvez fosse mais apropriado que as crianças trouxessem exemplos de situações de amizade e de pessoas que considerassem amigas, para que o conceito não fosse reduzido a “o amigo é aquele que diz o que é o certo e o errado a ser feito”. Além disso, de forma sutil, houve ali a mensagem que o animal grande é desajeitado e inconveniente (a baleia), o que pode ser atribuído de forma pejorativa às pessoas obesas.

d) Virtude: respeito

O texto sobre respeito, trabalhado por Olívia com as crianças, também foi extraído e adaptado do livro “A magia das virtudes” (Queiroz & Ribeiro, 2002). A ilustração era a foto de um cachorro e um gato, com a frase “Pensamos diferente, e daí? Amizade é respeitar o espaço do outro”. Resumidamente, o texto trazia a mensagem de que o respeito envolve respeitar a si e ao outro, aceitar as diferenças e não causar danos, não julgar pelas aparências, não ter preconceito contra as pessoas, não discriminar e não excluir os outros.

A dinâmica da atividade foi: os alunos leram o texto sobre o respeito silenciosamente, depois escutaram a pesquisadora ler em voz alta. Após a palestra de Olívia, eles responderam a um questionário e fizeram um desenho sobre o tema. As perguntas do questionário foram: “o que é respeito para você; como respeitamos os outros; o que é respeito a si mesmo; e como me sinto diante de uma nota baixa”. Segundo Olívia, a última pergunta teria como intenção levar os alunos a “refletirem sobre o respeito à professora” (estudar e fazer as tarefas) e sobre a responsabilidade com a escola. Mais uma vez, observamos que o Projeto não incluía a participação ativa dos alunos e das professoras, mas se focava na obediência às regras da escola.

Antes de a orientadora dar início ao Projeto na turma A, uma servidora da escola entregou diplomas aos “alunos destaque”: quatro alunas os receberam e foram fotografadas com a professora. O mais interessante foi que as meninas pareciam indiferentes e até constrangidas com o prêmio, por não ser a primeira vez que o recebiam. Os demais alunos comentaram “nunca ganhei”, “quero um”, “nunca vou conseguir”. A professora Ana disse que não existia o “eu não consigo”, pois todos seriam capazes de ser “destaque”. Nem Olívia nem Ana lidaram com a angústia dos alunos em relação a não terem recebido os diplomas ou com a possível competição que premiações dessa natureza podem promover entre os alunos. Orientadora e professora ignoraram o semblante de constrangimento e indiferença das alunas ao receberem os diplomas e serem fotografadas.

Olívia lidou com o tema respeito de forma similar nas três turmas estudadas, contextualizando-o da seguinte maneira:

Toda virtude e valor têm um elo grande. O primeiro valor foi o amor, o segundo a amizade, agora o respeito. Um valor não anda sozinho. Sem amor, não há respeito e amizade, sem amizade não há amor. Aqui temos hábitos diferentes. A importância está na vivência da palavra, do respeito, não adianta a professora falar e não respeitar vocês. Primeiro a mudança está dentro de mim, quem pode dar exemplo de autor-respeito ou respeitar?

Ao questionar o significado da palavra respeito, as crianças das três turmas associaram prontamente respeito a obedecer. A professora da turma B (Beatriz) aproveitou a discussão do tema pelo Projeto e incentivou as crianças a completarem o conceito, destacando as regras que existiam em sala de aula. Mais uma vez, observamos o uso do Projeto Virtudes muito mais para incentivar as crianças a obedecerem às normas da escola do que a qualquer outra coisa.

Crianças em coro: Respeitar é obedecer.

Olívia: Isso, ótimo. Regras de convivência, como vocês devem conviver em sala.

Beatriz: Regra de conduta gente, exemplo...?

Crianças em coro: Não brigar, não bater, fazer dever de casa...

Beatriz: Isso, gente!

Olívia ampliou o conceito de respeito como autocuidado e deu regras de higiene pessoal às crianças: “Autocuidado é respeito consigo mesmo e com o outro, mostrar-se para ele agradável, cortês e bem arrumado”. Ela associou respeito à autoestima e concluiu que quem conhece o seu valor tem mais facilidade de reconhecer o valor do outro. Entretanto, a orientadora não trouxe aspectos relacionais envolvidos no respeito, nem mesmo as discussões contidas no texto impresso. Ela se dedicou a ensinar aos alunos regras de higiene e boa educação, sendo o correto apresentar boa aparência e polidez.

Dessa forma, ela apenas veiculou um valor predominante em nossa sociedade. Em outras palavras, ensinou as crianças a associar respeito à boa educação e aparência: devemos respeito, e seremos respeitados, se formos pessoas agradáveis, limpas e bem arrumadas. Isso, porém, é preconceituoso e equivocado. As crianças das três turmas (e das turmas de 1º a 3º ano) ficaram caladas, de cabeça baixa, entediadas. Muitas coloriram as imagens do texto para se distrair.

Diante do silêncio da sala de aula, possa ser que Olívia tenha se ouvido, pois iniciou um processo de desdizer suas falas. Passou a falar que não podemos julgar as pessoas pela aparência e compartilhou com os alunos sua preocupação com a boa convivência na escola:

Quando virem um coleguinha fazendo alguma coisa errada, chamem um adulto — se eu, que sou da terceira idade, deixo, sou conivente, é uma coisa errada. Alguém quer falar alguma coisa sobre o texto? [Mas já continua a falar sozinha, sem pausa]. Na escola vemos muito isso, a exclusão dos grupos. Vocês devem se perguntar por que falo isso, que nem está no currículo, eu falo que nossa formação é contínua, é obrigação da escola trabalhar a convivência, que é a matéria mais difícil no mundo. Preciso que internalizem isso e a prática — respeitar. Não é na frente, minha e da professora, não é só na frente que mostra o respeito, quando sair “licença, obrigado”. Respeitar a fila, o totó. Primeiro temos que mudar dentro da gente.

Logo, percebemos que a orientadora excluiu a possibilidade de os alunos serem preparados e motivados para tomarem iniciativas concretas em prol da promoção da paz entre os colegas, devendo chamar um adulto para resolver o problema. Em poucas palavras, podemos inferir que o objetivo de Olívia foi associar respeito ao respeito às regras sociais e escolares, já que não houve discussão do respeito às diferenças interpessoais, aos direitos humanos, aos limites do outro.

Para encerrar o tema, Olívia explicou a importância do respeito à natureza e de cada um ter um projeto de vida e respeitá-lo, discernindo as boas das más amizades, construindo relações harmônicas. Não explicou, todavia, a relação entre a natureza e a escola, nem explicou o que seriam relações harmônicas e boas ou más amizades. Sobre a figura do texto — cachorro e gato sentados juntos — Olívia explicou que apesar destes terem diferentes “personalidades”, eles convivem bem na foto, o que soou estranho: afinal, pessoas de diferentes personalidades não poderiam conviver bem? Somente pessoas iguais poderiam? E convivem bem “na foto”, segundo ela; mas e na vida real? Ela poderia ter explorado o valor do outro e das diferenças interpessoais na construção do desenvolvimento humano.

Antes de se retirar das salas, a orientadora destacou para os alunos que eles deveriam se preparar porque, no ano seguinte, poderiam sofrer *bullying* dos alunos do 7º ano. Uma criança da turma A ficou intrigada com o alerta de Olívia de que, no ano seguinte, as crianças iriam praticar *bullying* contra elas. A profecia de Olívia mostrou seu desconhecimento sobre o tema: tratar o *bullying* de forma determinista (ver trechos da entrevista). Amedrontá-las não significa promover virtudes ou estratégias para prevenir o *bullying* entre as crianças.

Luciana (nome fictício): Por que a partir do 7º ano se começa a excluir [o colega do 6º]?

Olívia e Ana: Não existe aqui *bullying* como nas outras [escolas], aqui devemos aprender a respeitar. No 7º ano, hormônios, valores são outros, grupos, pré-adolescentes e adolescentes se interessam mais por grupos [no sentido de que passam a excluir os “fora do grupo”] (ver discussão na Seção 3, O *Bullying* Escolar como Fenômeno Sociocultural e Psicológico)

Observamos que, o 7º ano escolar foi apresentado de forma determinista pela orientadora e professora, como se hormônios e processos da pré-adolescência e da adolescência fossem necessariamente relacionados ao *bullying*.

Quando Olívia pediu exemplos concretos dos alunos sobre o respeito, eles demonstraram prazer em denunciar os colegas que desrespeitam as regras da escola, com o tom de “o outro faz errado, eu não”. Em relação à atividade (responder a um questionário e fazer um desenho sobre o tema), mais de 90% dos desenhos retrataram o respeito à natureza, mas a maioria das frases representou o respeito às regras e às pessoas. A seguir, alguns exemplos de respostas:

Marcos Paulo: “Respeito pra mim é respeitar a si mesmo e o próximo, não apelidar, não xingar e outras coisas mais”. (turma A) [O aluno trouxe mais reflexões sobre o aspecto relacional do respeito que Olívia e Ana]

Ana Maria: “Respeito é quando ninguém xinga ninguém, nunca falar de boca cheia e também não desobedecer.” (turma B) [Ana Maria explorou as regras tão enfatizadas por Olívia]

Ana Clara: “Não xingar, bater, fazer *bullying* e rejeitar a pessoa, não rir da desgraça das pessoas.” (turma C) [A aluna afirmou o respeito que devemos ter aos sentimentos alheios, tema não discutido pelo Projeto]

Observamos que as crianças poderiam contribuir de forma significativa para a ampliação da discussão do tema respeito, pois apresentam, ativamente, pensamentos e reflexões mais amplas que os adultos sobre o tema. Infelizmente, suas contribuições foram recolhidas como provas escolares e seriam expostas, após a seleção das melhores frases e desenhos, na reunião de pais do final do ano (foco na competição implícita entre as crianças). No que concerne a como se sentiam ao tirar notas baixas, disseram:

Lara: “Me sinto triste. Porque quer dizer que não prestei bem atenção.” (turma B)

Silvia: “Chateada, péssima.” (turma C)

Camélia: “Eu me sinto preocupada porque minha mãe pode brigar comigo.” (turma B)

As crianças, como observamos nos exemplos acima, demonstraram sofrimento quando questionadas pela orientadora em relação a como se sentiam diante das notas baixas. Porém, não relacionaram o tema ao respeito. A pesquisadora perguntou à Olivia a relação entre notas baixas e respeito, a orientadora então explicou que as crianças relacionassem as notas baixas com falta de respeito à professora. O tema não foi discutido entre os alunos e a angústia permaneceu no papel como pequenos desabafos.

Nem Olívia nem as professoras trabalharam os conceitos citados no texto discriminação e preconceito. O currículo oculto parece ser tão poderoso que nem mesmo o Projeto Virtudes foi capaz de inspirar professoras e orientadora para construir a virtude “respeito” junto com os alunos abordando a dimensão relacional entre eles.

e) Virtude: responsabilidade

O texto trabalhado pela orientadora foi, novamente, extraído e adaptado do livro “A magia das virtudes” (Queiroz & Ribeiro, 2002). Nele, a responsabilidade é definida como a atitude de assumir os próprios atos e de cumprir os compromissos assumidos, respeitar direitos, deveres e limites. Olívia complementou sua intervenção lendo trechos do livro “As fadas nos falam de responsabilidade” (Curto & Cabrera, 2010), em que são citados exemplos de responsabilidade (na verdade, regras) como: cuidar do irmão mais novo, das notas, de um projeto em equipe, de deveres e tarefas. Olívia comentou as gravuras do texto adaptado, apontando-as como exemplos de responsabilidade: na primeira, uma criança cuida de outra; na segunda, anda de bicicleta sem machucar ninguém e, na terceira, faz o dever de casa.

O tema foi programado para ser trabalhado como os anteriores, ou seja, primeiro os alunos leram o texto silenciosamente, depois escutaram a leitura da pesquisadora; em seguida, ouviram a palestra e realizaram uma atividade. As turmas B e C foram divididas em dois grupos. Em um deles a tarefa foi completar a frase “Você é pouco ou nada responsável se...” e, no outro, “Você é responsável

quando...”. Olívia e as professoras das turmas B e C não entraram em acordo se as crianças deveriam falar de si ou do tema responsabilidade de forma genérica, como trabalhado na palestra, o que gerou dúvidas nas crianças a respeito de como responder às questões. Observamos, nesse quadro, o quanto as crianças haviam internalizado o papel de “fazer certo o que se pede”, ficando confusas se a instrução da tarefa não fosse simples e direta. Diante disso, Olívia, na turma A, acabou pedindo às crianças que escrevessem o que era responsabilidade para elas e que fizessem um desenho sobre o tema, simplificando a atividade.

A orientadora trabalhou o tema responsabilidade como conceito importante para a vida diária. Para ela, os textos apresentados “encheriam nossa vida com boas teorias”. De acordo com ela, responsabilidade se define como a atitude de assumir os erros, respeitar os lugares e, por exemplo, andar de bicicleta e não atropelar ninguém. Nesse tema, Olívia convidou, de surpresa, a pesquisadora para ir à frente das turmas para apresentá-la novamente como uma parceira do Projeto Virtudes. Olívia explicou às crianças que, enquanto ela entrava nas salas e desenvolvia a prática das virtudes, a pesquisadora, por meio da Universidade de Brasília, contribuía com excelentes teorias (ela se referiu, indiretamente, ao projeto desta pesquisa elaborada pela pesquisadora sob a supervisão da Profa. Dra. Angela Branco).

Por fim, em tom autoritário, destacou aos alunos que a resposta deles sobre o tema responsabilidade iria para a tese da pesquisadora, portanto deveriam ter *responsabilidade* ao fazer a tarefa. A pesquisadora optou por não se manifestar durante a nova apresentação de Olívia, pois somente assim poderia observar, na íntegra, de que forma a orientadora trabalharia o tema com os alunos.

Olívia de como exemplo de responsabilidade escovar os dentes e fazer o dever de casa, independentemente de a criança ter ou não um adulto por perto. Citou que a pichação não é um ato de responsabilidade e que as crianças, ao contrário dos presidiários, deveriam pensar antes de agir. Destacou que pessoas não responsáveis são punidas no CAJE (Centro de Atendimento Juvenil) ou na Papuda (como popularmente é conhecida a Penitenciária do Distrito Federal). Por fim, encerrou o tema retomando a importância da responsabilidade com a natureza. Apesar de o conteúdo da palestra ser permeado de ameaças e de ideias distorcidas sobre criminologia e sistema penitenciário, as crianças, como nos temas anteriores, ficaram distraídas e se dedicaram a pintar o texto. Eventualmente, alguns alunos citaram exemplos de responsabilidade, relacionados a respeitar os adultos. Na turma C, como foram os alunos que mais ficaram quietos durante a palestra, Olívia e a professora Carla elogiaram a postura da turma.

Em relação à atividade após a palestra os alunos apresentaram respostas às questões:

- a) “Você é pouco ou nada responsável se...”

Júnior: “Fica correndo por aí para se machucar e não respeita o meu próprio corpo. Joga ponta de cigarro na mata. Grafitar as paredes das cidades.” (turma C) [O aluno demonstrou ter

compreendido responsabilidade como seguir regras].

b) “Você é responsável quando...”

Kátia: “Quando minha mãe pede ajuda para cuidar da minha irmãzinha. Quando é para lavar roupa. Na escola. E para passear com o cachorro e outras coisas.” (turma B)

Renata: “Respeito às pessoas. Assumo quando falo mentiras. Faço o dever de casa. Na minha casa.” (turma B) [Respeito é o seguimento de regras]

c) Frase sobre o tema (atividade da turma A):

Maria Renata: “Ter responsabilidade é assumir suas ações, cuidar dos outros e de si mesmo. Ser responsável é fazer suas tarefas e obrigações. É também respeitar a todos e a você. Responsabilidade também é pensar antes de agir. Responsabilidade é uma coisa muito boa, com ela nossa vida se torna melhor e feliz. Com a responsabilidade nós aprendemos muitas coisas boas e legais. Nós todos temos que aprender a ter responsabilidade em toda a nossa vida. É isso aí, seja mais responsável para uma vida melhor.” (turma A) [A aluna trouxe a responsabilidade como um tema relacional Observamos o quanto os alunos da pesquisa tinham potencial para construir e divulgar boas ideias e práticas sobre como lidar com valores construtivos na vida cotidiana da escola]

Aline: “Responsabilidade é o ato de responder pelo seu comportamento, cumprir com suas promessas e compromissos, aprender com seus erros, respeitar os outros e também a natureza, ter noção dos seus limites e do dos outros, fazer seus deveres, ajudar e cuidar dos outros, falar ‘por favor, com licença, obrigado’ e outras palavras mágicas. Desse jeito seremos cidadãos completos, ou seja, faremos da teoria a prática.” (turma A) [A aluna mencionou a importância da prática da responsabilidade com ênfase em ajudar o próximo, ou seja, apesar do enfoque da palestra de Olívia, Aline destacou o valor da responsabilidade em termos do social]

Vinicius: “Responsabilidade é ter respeito, de cuidar da natureza, assumir a própria vida, decidir por si mesmo, também respeitar a si mesmo, assumir os erros e cumprir os compromissos assumidos.” (turma A) [Vinicius avaliou responsabilidade como autonomia e respeito às regras e promessas]

O tema responsabilidade também foi trabalhado por Olívia como uma palestra e não houve a participação dos alunos. Com isso, diminuiu a possibilidade de se pensar com as crianças exemplos práticos, em que a responsabilidade seria ou não apresentada, e sobre o que significaria ser responsável com o outro. Ao dar exemplos prontos, as crianças simplesmente os assimilaram e os citaram nas tarefas.

f) Mudança da dinâmica do Projeto Virtudes

Olívia, espontaneamente, na semana seguinte à apresentação do tema “responsabilidade”, conversou com a pesquisadora e relatou sua preocupação em trazer novidades para as crianças, como música e teatro, mas disse encontrar dificuldades devido à escola não possuir recursos financeiros para contratar profissionais. Solicitou ajuda à pesquisadora, inclusive contatos de alunos e professores da Universidade de Brasília que pudessem trabalhar com os alunos na semana seguinte.

Supomos que o interesse de Olívia por mudar a dinâmica do seu Projeto surgiu de suas observações da postura dos alunos durante suas palestras (distráídos, apáticos e pouco participativos) e

da leitura do material emprestado pela pesquisadora, que pode ter ampliado suas ideias sobre como intervir em sala de aula. Observamos, também, sua motivação em atender às supostas expectativas da pesquisadora, pois sugeriu “Daí você poderá colocar no seu trabalho [tese de doutorado] que também houve música e teatro, que meu Projeto não estava fechado a mudanças”.

Apesar do empenho da pesquisadora, ela não conseguiu ajudar Olívia a encontrar profissionais que pudessem ajudá-la a trabalhar o tema virtudes na escola. Ela, sozinha, conseguiu parceria com um voluntário (Pedro, nome fictício) de uma escola religiosa particular de Brasília, que entrou em todas as turmas em três momentos diferentes, um deles em cada dia. Pontuamos que, mais uma vez, Olívia trabalhou sozinha sem a participação da diretora e demais profissionais.

A seguir, descrevemos e analisamos brevemente os momentos de entrada de Pedro na escola.

Dia 1 - Pedro cantou a música “Pensar em você” (Rita Ribeiro) com os alunos.

A letra da música é: “É só pensar em você/Que muda o dia/ Minha alegria dá para ver/ Não dá para esconder/ Nem quero pensar/ Se é certo querer/O que vou lhe dizer/Um beijo seu e eu vou só/Pensar em você /Se a chuva cai/E o sol não sai/Penso em você/ Vontade de viver mais/E em paz com o mundo/E comigo/E consigo”, bastante conhecida na voz de Chico César.

Pedro usou um violão e entrou caloroso em todas as salas da escola. Os alunos, que receberam cópia da letra, participaram ativamente, felizes e empolgados. Pedro também propôs, como dinâmica, que os alunos, em duplas, recitassem a música ao colega, sorrissem uns para os outros, dessem abraços e, ainda, em uma grande roda, de mãos dadas, repetissem: “Coloco minha mão sobre a sua para que façamos juntos o que não conseguimos fazer sozinhos”. Os alunos se divertiram — repetiam e riam, enquanto tocavam nos colegas. A intervenção de Pedro foi contagiante, os professores de toda a escola, inclusive das três turmas participantes desta pesquisa, se envolveram com a música, cantaram, dançaram e se abraçaram, assim como Olívia, Sara (professora da Sala de Recursos) e a pesquisadora, convidada por Pedro a participar ativamente.

Observamos o poder da música e de uma intervenção lúdica na dinâmica das salas de aula. Sem autoritarismo, as crianças se levantaram, cantaram e se divertiram com uma música construtiva e com uma dinâmica valiosa. Intervenções dessa natureza poderiam ser acompanhadas de práticas diárias nas quais as crianças e professores tivessem a oportunidade de lidar com valores construtivos nas relações sociais. Ou seja, a música e o trabalho de Pedro foram contagiantes, mas poderiam ser atividades com maior impacto se a escola desse maior apoio a tais iniciativas.

Dia 2 - Pedro cantou a música “Pensar em você” novamente e recitou um poema de Manoel Soares.

O poema recitado foi: “As flores do campo/ Tem cores diferentes/ E, no entanto, não deixam de serem flores/E nem tampouco de viverem juntas” (Manoel Soares). Nessa segunda intervenção,

Ana (professora da turma A) copiou a letra da música no quadro e não participou da música, mas os alunos se divertiram, observando-a animada em sua carteira. Beatriz (turma B) cantou com os alunos, fez coreografias e as crianças ficaram alegres, cantaram alto e recitaram o poema com empolgação. Na turma C, a professora Carla aproveitou a entrada do voluntário para folhear papéis e, distraída e com face séria, não cantou, nem interagiu com os alunos. Eles ficaram contidos, quietos, cantaram baixo. A professora da escola particular que acompanhou Pedro (Conceição, nome fictício) destacou que a participação das professoras é o diferencial em uma intervenção daquela natureza; ou seja, se a professora não se interessasse pela atividade, como Carla, os alunos não se envolviam com Pedro e com a música. Consideramos a observação de Conceição perspicaz e pontuamos, ainda, que a postura de Carla expressou desrespeito com o trabalho de Pedro: ela metacomunicou aos seus alunos que novidades e convidados não são bem-vindos na turma C, por isso eles pareceram constrangidos com a intervenção do voluntário.

Observamos, por fim, o quanto atividades entusiasmadas “de fora” da escola podem ter efeito imediato (no momento em que as atividades acontecem), sem, porém, necessariamente modificar a natureza das relações na escola. Ana e Carla demonstraram menor motivação no segundo dia de intervenção de Pedro e não aproveitaram o poema para falar sobre diferenças e relações sociais na escola. Concluímos, então, que, na escola Alfa, o tema prevenção do *bullying* por meio da promoção de valores construtivos era uma ideia de Olívia, aceita formalmente pela escola, mas, na prática, não foi valorizada ou acolhida por suas professoras e por seus outros profissionais.

Dia 3 - O grande evento: Pedro cantou com os alunos “Pensar em você” e houve a libertação da pomba da paz

Observamos a motivação de Olívia para fazer um grande evento nesse terceiro dia e o pouco envolvimento da equipe da escola. Ficou claro o movimento de Olívia para fazer tudo sozinha, sem motivar as pessoas a ajudá-la e a contribuir com ideias e sugestões. Com seus recursos pessoais, ela comprou toalhas novas para as mesinhas do pátio da escola e arrecadou doces com seus amigos para presentear os alunos. Além disso, comprou balões brancos, fez uma grande pomba branca da paz de isopor e comprou flores para representar o poema de Manoel Soares. Convidou a pesquisadora, no dia do evento, para dar uma mensagem sobre a paz para os alunos.

Todos os alunos de todos os anos foram para o pátio da escola cantar a música “Pensar em você” e soltar a pomba da paz. Inicialmente, a diretora, Denise, elogiou o Projeto Virtudes e dedicou o evento e a pomba da paz à Olívia, elogiando sua iniciativa. A pesquisadora foi convocada para participar do evento e falar para toda a escola. Na ocasião, aproveitou a oportunidade para agradecer à orientadora e às professoras por colaborarem com a pesquisa, bem como agradeceu a participação dos alunos. Em relação à paz, a pesquisadora contextualizou o tema como a vivência de relações de

respeito com as pessoas e a importância de todos colaborarem com a construção da paz, por meio da cooperação, do respeito ao próximo e de sempre tratar o outro como gostaria de ser tratado.

Olívia agradeceu em público a participação da pesquisadora e de todos os alunos, sem mencionar o tema da paz propriamente dito. Todos cantaram empolgados “Pensar em você” com a motivação de Pedro. As crianças soltaram os balões com a pomba da paz. O momento foi muito bonito entre os alunos, os professores e toda a equipe da escola. Todos se uniram no grande evento.

A participação do voluntário com música, poema e dinâmicas promoveu maior interação entre os alunos e os professores e possibilitou maior participação de todos, que se envolveram com o clima lúdico das atividades. Infelizmente, observamos que o tema dos valores construtivos entre os alunos, e entre professores e alunos, não foi trabalhado após o término das atividades brilhantes de Pedro e Conceição. O Projeto Virtudes foi, então, interrompido.

g) Interrupção do Projeto Virtudes

O Projeto foi interrompido por 45 dias consecutivos, devido a várias reuniões — pedagógica, das professoras com os pais dos alunos; da equipe de apoio (psicóloga e pedagoga itinerantes da Secretaria de Educação) com os pais — e por causa da cirurgia odontológica de Olívia. Constatamos, mais uma vez, que o Projeto estava centrado apenas em Olívia e não na comunidade escolar, que era algo alheio à rotina escolar e, por isso, não teve continuidade na ausência da orientadora. Apesar do clima alegre e contagiante promovido por Pedro, o tema das virtudes e da paz foi totalmente ignorado nos 45 dias consecutivos de afastamento da orientadora. Observamos que a própria Olívia não se empenhou em envolver a escola no processo. Em outras palavras: como esperar que a cooperação faça parte da cultura escolar, se o próprio projeto para promover a paz e as relações cooperativas é realizado de forma individual?

Com o retorno de Olívia, observamos que, faltando aproximadamente um mês para o término das aulas, ela estava com menos energia e se organizava para encerrar o projeto, apesar de ressaltar que “um projeto contra o *bullying* nunca tem fim, é diário” (Olívia). Em conversa informal com a pesquisadora, desabafou o seu desgaste com o pouco envolvimento da equipe escolar no Projeto Virtudes. Em termos gerais, a pesquisadora, também, constatou o mínimo envolvimento dos profissionais da escola como um todo com o projeto.

Olívia se queixou, também, da falta de envolvimento de todos com o Projeto Recreio, Projeto onde a escola emprestava aos alunos durante o intervalo brinquedos e jogos comprados com dinheiro arrecadado entre os pais. Ficou, assim, evidente, o quanto os projetos voltados exclusivamente para as crianças — como o das Virtudes e o do Recreio —, eram defendidos apenas por ela e não estavam inseridos na cultura escolar, embora fossem elogiados pela equipe administrativa e pedagógica e pelas professoras da escola.

h) Virtude: solidariedade

Olívia retomou o Projeto Virtudes nas salas de aula com o tema solidariedade. Em vista de os alunos estarem no último mês de aula e às vésperas das avaliações finais, ela interveio sobre o tema por menos de vinte minutos em cada turma. Ficou explícito que, neste período, o foco estava no manejo do conteúdo escolar (preparar alunos para as provas). Sendo o Projeto Virtudes acessório e secundário, Olívia estava preocupada em adaptá-lo à rotina escolar, de modo que as professoras tivessem tempo de revisar o conteúdo das disciplinas para as provas finais.

A orientadora fixou, nas turmas, um cartaz que apontava para solidariedade, irmandade e trabalho em equipe, como caminhos a serem trilhados para alcançar objetivos conjuntos. Ela pediu que as crianças lessem em silêncio (e depois a pesquisadora, em voz alta) um texto sobre solidariedade (texto sem autoria), no qual esta virtude foi associada à simpatia e à justiça. Ela discutiu o tema do assistencialismo, condenando ajudas aos pobres nas quais eles ficam dependentes (destacamos o paradoxo: a imagem do texto era uma criança cobrindo outra vestida em farrapos). Olívia disse que era possível ser solidário no dia a dia, ouvindo o outro e não rindo em situações de *bullying*, mas não disse o que fazer então em situações em que a própria criança é alvo de *bullying* e ouve agressões que a magoam.

As mensagens desse dia do projeto foram bastante confusas, inclusive para a pesquisadora, pois a orientadora abordou uma miscelânea de temas como: responsabilidade, solidariedade, assistencialismo, cooperação e respeito ao outro. Os temas, complexos e ricos em significados, foram trabalhados sem discussão ou menção a situações práticas de solidariedade, mais condizentes com a realidade dos alunos.

Olívia leu na íntegra “As fadas nos falam de responsabilidade” (Curto & Cabrera, 2010), história na qual uma fada adoecia de estafa e as outras fadas e os animais da floresta trabalhavam em conjunto para fazer uma poção mágica para salvá-la. A leitura do livro, somada ao cartaz, a leitura individual do texto pelos alunos e a palestra da orientadora somaram, mais uma vez, uma atividade sem maior atrativo para os alunos.

Olívia, visivelmente desmotivada, alertou os alunos sobre a importância de não jogar lixo no chão, de cuidar da escola, dos brinquedos, da natureza e de ser “solidário consigo mesmo”, zelando pelos cuidados com a saúde (alimentação e higiene pessoal). Ressaltou que a solidariedade envolvia não criticar o outro e dividir o lanche, mas apenas parte dele (não explicou porque não podemos dar o lanche todo). Salientou, com a ajuda das professoras das turmas, que ser solidário também envolvia estudar e fazer as tarefas de casa, não conversar em sala de aula e não pedir as coisas dos outros, valorizando as regras, o trabalho silencioso, e a atividade individual.

Após o convite de Olívia para que as crianças falassem sobre a solidariedade, elas citaram diversas situações em que seus pais não foram solidários (por exemplo, “Tia, minha mãe não dá nada para ninguém”), situações solidárias (“Meu pai está ajudando um pé pequeno de árvore a crescer”; “Não devemos sufocar os animais”) e situações que mereciam discussão (“Meu pai sempre pintava um

muro perto de casa, mas depois falaram que não precisava; ele parou”). Olívia não se envolveu com os exemplos das crianças e seguiu ensinando o que seria solidariedade. Como exemplos, trouxe “Não devemos dar comida na porta de casa, devemos encaminhar pedintes a instituições. Não podemos infantilizar alunos especiais e não devemos pichar. As crianças devem aconselhar os outros a não pichar”. Ao dar lições ainda mais polêmicas, como “Vocês devem orientar os irmãos e os amigos que picham que isso é feio e não é solidário”, as crianças, inclusive do 2º ano (sete anos de idade), questionaram Olívia: “Ah, e, se for desconhecido e pichar, eu não falo nada?”. Olívia manteve-se centrada no papel unicamente de palestrante, sem discutir as intervenções dos alunos. No geral, suas mensagens foram um pouco confusas e contraditórias.

Os exemplos da orientadora foram genéricos e, da forma como foram apresentados, não estavam relacionados à realidade dos alunos, podendo até ser perigosos. Por exemplo, pensemos em uma situação do cotidiano, quando uma criança, pensando fazer o bem e orientada por Olívia, abre a porta de casa a um pedinte para convencê-lo a buscar uma instituição. (Qual? Como? De quê? Olívia não explicou). Ou, então, que a criança vá até a um pichador, na rua, para impedi-lo de sujar um muro.

As crianças, mais do que nos outros encontros, estavam dispersas. Muitas dormiram ao longo da palestra, enquanto outras ficaram agitadas e conversavam. Olívia manteve o controle das turmas, chamando constantemente a atenção dos alunos. As professoras não se envolveram com o projeto e aproveitaram para corrigir trabalhos e provas. Quando suas participações foram solicitadas por Olívia, disseram, de forma muito pontual, que as crianças deveriam estudar e obedecer para serem solidárias com elas mesmas. Ou seja, a mensagem era: alunos estudiosos e bem comportados seriam solidários consigo mesmos, pois se ajudariam a aprender. Dessa maneira, o valor é ser solidário (ou melhor, submisso) com as regras da escola e ajudar a si mesmo a ser um bom aluno; o tema relacional foi totalmente ignorado pelas professoras. O tema *bullying* também não foi, em nenhum momento, citado, nem mesmo a cooperação, a ajuda e o amor ao próximo.

Olívia, mesmo após o contato com Pedro, o voluntário de alegria contagiante, voltou às turmas muito desmotivada, sem dialogar com as crianças. A orientadora manteve o foco no respeito às regras da escola, com especial ênfase no respeito à professora e à propriedade do outro. Ao final da palestra, pediu aos alunos para escreverem uma frase sobre o que seria ou não solidariedade. Não mostraremos, aqui, as frases dos alunos elaboradas nessa etapa, pois elas representaram exemplos comuns de ações solidárias (ajudar o amigo, o pobre, a natureza etc.) e não solidárias (não emprestar materiais, não ajudar o amigo, o pobre etc.).

i) Encerramento do Projeto Virtudes: palestra da pesquisadora sobre *bullying*

Olívia solicitou que a pesquisadora conversasse com os pais dos alunos da escola a respeito do *bullying*. Diante do pedido, orientadora e pesquisadora conversaram sobre a proposta com a diretora, a vice-diretora e a coordenadora da escola. As três, em tom pessimista, disseram que os pais não

compareceriam ao evento e, sutilmente, assinalaram que eles não teriam desenvolvimento intelectual suficiente para acompanhar uma conversa sobre *bullying*. Olívia propôs que, no dia da palestra, fosse servido um caldo aos pais. A sugestão foi acolhida por todas, e foi dito que os pais apenas iriam se recebessem algo em troca. Observamos, aqui, um postura um tanto desrespeitosa e contraditória, pois os pais são considerados ausentes da vida escolar dos filhos, ao mesmo tempo em que a escola parece desmotivada a convidá-los. Olívia salientou, na ocasião, que todos deveriam ser positivos e não julgar os pais negativamente. Observamos, mais uma vez, que Olívia parecia ser a única a encontrar sentido em debater o tema *bullying* com os pais dos alunos.

A pesquisadora montou um folder sobre o tema (Anexo VII), apresentou um vídeo com a definição do *bullying* (vídeo didático sem autoria) e o depoimento do ator Cauã Reymond, no qual ele expôs seu sofrimento por ter sido vítima de *bullying* e não ter encontrado auxílio em casa para superar o problema.

Conquanto Olívia tenha fixado faixa sobre a palestra por mais de uma semana na frente da escola, compareceram apenas dez pais, algumas crianças de séries variadas, Olívia e Denise. As outras professoras e os demais membros da equipe escolar não se interessaram em participar do encerramento. A pesquisadora conversou com os pais sobre o conceito de paz, *bullying* e sugeriu formas de como preveni-lo. Pais e crianças se mostraram interessados no tema e apresentaram ideias diversas sobre o assunto. Quatro pais, em especial, trouxeram relatos emocionados sobre o *bullying* sofrido por seus filhos. Em momento após a palestra, uma mãe pediu conselhos sobre como ajudar o filho vítima de *bullying*, por ser oriental. A pesquisadora trabalhou o tema de forma diversificada, principalmente motivando a mãe a pensar em caminhos possíveis, como fortalecer a autoestima do filho e conversar com a professora dele sobre o caso.

A palestra parece ter sido interessante, pois motivou os pais a falarem sobre seus sentimentos, vivências e tentativas de lidar com o *bullying* na família. Observamos que há pais realmente interessados e, apesar do pequeno quantitativo de presentes, apontaram reflexões sobre o tema e relataram vivências.

j) Reunião com os pais

A última reunião com os pais tinha como previsão ser um momento de as famílias, Olívia e as professoras falarem sobre o Projeto Virtudes. Na turma A, Olívia falou da importância de os pais acompanharem os filhos em todos os aspectos, irem à escola toda vez que fossem chamados para reuniões e palestras. Ressaltou que todos os alunos daquela turma haviam passado de ano e iriam para uma escola em que seriam os menores, deixando implícito que poderiam sofrer *bullying* por isso. Ela e Ana citaram o projeto executado e a problemática das drogas, mas não entraram em detalhes sobre os temas trabalhados com os alunos nem mostraram os trabalhos realizados.

Na turma B, Olívia não falou do Projeto Virtudes e, juntamente com Beatriz, disse que apenas dois alunos repetiriam o ano, pois ainda apresentavam dificuldades básicas provenientes da alfabetização. Na turma C, havia apenas uma mãe presente, Olívia orientou a mãe a acompanhar o filho e se queixou da ausência dos pais na palestra da pesquisadora. Não houve abordagem do Projeto Virtudes.

Como observamos, Olívia e as professoras não aproveitaram a presença dos pais para falar de virtudes nem a respeito do *bullying*, como planejado no começo do Projeto. A escola condenava as famílias por sua ausência da escola, mas quando elas compareceram, houve pouca motivação da equipe escolar para discutir temas interessantes com os pais. O foco esteve, apenas, em conversar sobre notas, aprovações e reprovações.

4.2. Análise das concepções da equipe pedagógica e administrativa

OLÍVIA, orientadora educacional, é pedagoga, especialista em Educação Especial e formada em Orientação Educacional. Há dezoito anos se dedicava a área da educação e há quinze anos trabalhava como orientadora. Desde 1999 era orientadora educacional na Escola Alfa.

A orientadora avaliou o *bullying* como expressão de uma violência velada, planejada e repetitiva. Como exemplos de *bullying*, citou agressões físicas e discriminação (apelidos) e ressaltou que até mesmo os professores, preocupados com o desempenho dos alunos, cometiam *bullying* rotulando as crianças com dificuldades de “preguiçosas”. Como causa do *bullying*, citou a má convivência entre as pessoas como sendo a responsável pelo problema.

Em sua opinião, as crianças com dificuldade de aprendizagem seriam as que mais cometiam *bullying* e as que mais seriam alvo, porque seriam alunos desatentos e dedicariam o tempo em sala de aula para por apelidos nos colegas. Além disso, em sua opinião, os alunos com dificuldade escolar acabariam intimidados pelos professores. A análise teórica de Olívia sobre o *bullying* foi pertinente, mas apresentou uma conclusão discriminatória em relação às causas do *bullying*, uma vez que associou, de forma linear, dificuldade de aprendizagem com desrespeito ao colega. Como discutimos no Capítulo 3, porém, não é produtivo determinar o perfil de crianças agressoras e vítimas de forma tão simplista. Além disso, utilizou o termo *bullying* inapropriadamente para designar as implicações de professores com alunos.

Olívia disse acreditar na boa convivência, nos valores e nas virtudes como elementos facilitadores da prevenção de casos de *bullying*. Ela afirmou que a escola e a família sempre deveriam intervir em casos de *bullying* para que o problema fosse resolvido e eliminado da escola. Para Olívia, não é possível dizer que as famílias não promovem os valores em casa, em virtude de, em sua opinião, nem sempre as crianças internalizarem o que é dito pela família. Consideramos que a orientadora avaliou de forma mais complexa o papel da família na promoção de *bullying*, não a colocando como a maior culpada pela violência entre os alunos na escola.

Ao longo da entrevista, Olívia discorreu sobre seu interesse em ensinar às crianças boas atitudes e valores, promovendo a paz na escola por meio do ensinamento de virtudes e de regras a respeito de “como praticar o bem”. Entretanto, ela não mencionou como se poderia combater o *bullying* na escola com a participação ativa dos alunos.

Como exemplo de *bullying*, Olívia citou um caso de indisciplina e de *bullying*, no qual uma menina ameaçava os colegas e os coagia a perseguirem outros (*bullying*) e incentivava, ainda, comportamentos inadequados na escola, como levar leite estragado para a sala de aula com o objetivo de perturbar a professora e a classe (indisciplina). Além disso, a aluna promovia festas fora do ambiente escolar, no horário das aulas, e telefonava de madrugada para os colegas para combinar os encontros. Olívia destacou que a aluna era novata na escola e que, após conversarem com ela sobre seu comportamento inadequado, a criança se queixou com a mãe. Diante disso, a mãe da aluna contratou advogado e pediu a Olívia que se retratasse diante da aluna. O caso terminou sendo encaminhado ao Conselho Tutelar. A menina passou de ano e foi para outra escola, voltada aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), e por esse motivo a Escola Alfa não teve mais notícias dela.

Ao trazer o exemplo acima, a orientadora apresentou uma situação complexa. Aparentemente, a falta de limite e a permissividade da mãe da aluna se sobressaíram sobre as relações de violência (*bullying*) entre os colegas. Observamos a dificuldade de a escola lidar com casos concretos, principalmente quando a família apoia a criança, independentemente de seu comportamento e das consequências para as outras crianças. No caso, outra instituição teve que intervir (Conselho Tutelar) e verificamos, ao longo da entrevista, a dificuldade que Olívia teve de lidar sozinha com o problema, pois não houve, de acordo com seu relato, a colaboração nem da direção, nem da professora da criança em nenhum momento do processo.

Em relação ao Projeto Virtudes, ela relatou que seu objetivo era promover a união e a amizade entre os alunos. Declarou que escolheu as virtudes a serem trabalhadas em sala de aula com a ajuda das professoras. As virtudes trabalhadas foram: amizade, responsabilidade, honestidade, respeito, tolerância, perseverança e solidariedade. Como estratégias para lidar com o tema, disse ter escolhido situações lúdicas, histórias e filmes, bem como entrar nas salas de aula quinzenalmente.

O foco do Projeto Virtudes, segundo ela, estava no positivo, na internalização de valores e não na discussão da violência. Disse não existir *bullying* na escola, mas afirmou ser necessário que os adultos sempre intervissem nos conflitos dos alunos para prevenir que casos simples se tornassem persistentes. Os pais foram incluídos no Projeto em seu momento inicial (abertura), dia no qual receberam uma semente para plantar com os filhos, panfletos e leram cartazes com frases positivas sobre o amor e a solidariedade.

Segundo Olívia, o Projeto teve ampla aceitação pelas famílias e as aproximou da escola. Entretanto, apesar da presença dos pais na abertura do Projeto, observamos que não houve neste a

inclusão de opiniões, vivências e reflexões nem das crianças, nem das famílias, ou seja, não houve participação ativa de pais e crianças em outras etapas do Projeto.

Para Olívia, a violência típica do *bullying* pode ser física e/ou psicológica e paz é saber conviver com o outro; ou seja, ela considerou o aspecto relacional envolvido no conceito de paz. Ela teve dificuldades em falar sobre violência, e disse que falar de violência poderia atrai-la. Entretanto, consideramos que não falar de violência e de casos concretos de violência entre as crianças, pode afastar os adultos das vivências dos alunos e fazer com que professores e educadores percam a oportunidade de transformar casos de conflito em reflexões e ações concretas em prol da paz.

Ao apresentar seu conceito de cultura da paz, Olívia pôs a boa convivência e a autoaceitação como aspectos fundamentais. No entanto, deu maior foco à autovalorização (ou valorização de si mesmo) para construção conjunta da paz, deixando em segundo plano o valor dos relacionamentos interpessoais e o valor do outro. A seguir, a definição de Olívia da cultura da paz:

Cultura de paz é você ter uma boa relação também. Acho que tudo está relacionado à boa convivência. A cultura da paz é você aceitar, você aceitar você mesmo. Você só aceita o outro quando aceita você mesmo. E você só consegue amar o outro, quando consegue amar você mesmo. Então, eu acho que é a questão da autoestima. Cultura de paz é manter uma autoestima boa. É estima boa. É ter uma estima alta.

A diretora da escola, **DENISE**, trabalhava na instituição desde 2007. Formada em Geografia em 1991, fez pós-graduação em Códigos e Linguagens e cursava outra pós-graduação em gestão escolar.

Questionada sobre o *bullying*, caracterizou-o como a colocação de apelidos e resultado da falta de respeito e da estigmatização do outro (como eleger um defeito físico na vítima e passar a persegui-la e apelidá-la por isso). Para prevenir o *bullying*, ela afirmou conversar com as crianças, explicando que o colega deve ser chamado pelo nome registrado pelos seus pais e não por apelidos. Em sua opinião, o *bullying* acontece devido à falta de limites, quando a sociedade e a família não cumprem seu papel de ensinar às crianças as consequências negativas de ofender os outros. Denise indicou a família, em especial a desestruturada, como a maior responsável pela propagação da violência entre as crianças, porque não coloca limites nos filhos.

Entretanto, como já explicitado, consideramos perigosa a avaliação das famílias dos alunos como desestruturadas por não seguirem o padrão — pais e filhos morando todos juntos — e, ainda, como a causa central de determinados alunos receberem apelidos na escola. Avaliações dessa natureza, implicadas no currículo oculto da escola, poderiam estar promovendo a falta de iniciativa da diretora e dos demais adultos de prevenir o *bullying*; visto que essas pessoas poderiam compreender, de forma determinista, a família considerada desestruturada como produtora de crianças desrespeitosas e agressivas. Nas palavras de Denise:

Eu acho que é da própria sociedade que vem isso [o *bullying*]. A família. Que eu, hoje, vejo a família muito desestruturada. A criança tem liberdade demais. Ela não tem... Como é que fala?

Ela não tem um limite. Tudo pode. Então, eu acho que isso contribui pra ele achar que ele pode fazer tudo que ele quiser. Então, até mesmo colocar um apelido.

Denise, apesar de não ter excluído a escola, a família e sociedade do processo de prevenção do *bullying*, também não trouxe, em sua entrevista ações ou ideias mais concretas de como o *bullying* pode ser evitado entre as crianças. Ela comunicou, de forma sutil, que “conversar com as crianças” significa “explicar regras sobre como devemos tratar as pessoas”. A diretora não mencionou como, nas práticas sociais e por meio do exemplo dos adultos, as crianças podem internalizar valores construtivos e prevenir o *bullying*. Denise fez alusão, ainda, a palestras, teatro e Projeto Virtudes como responsáveis por cumprir o papel preventivo da violência na escola, pois, para ela, essas ações podem trabalhar o respeito ao colega e aos direitos individuais, elementos importantes para prevenir a estigmatização do outro. Observamos que Denise não conheceu, na prática, o que de fato o Projeto Virtudes promoveu entre os alunos (ver Seção 1 dos Resultados) e pareceu não se lembrar do modo como ela, a diretora, poderia prevenir o *bullying* entre as crianças. Toda a responsabilidade no que se refere ao *bullying* foi posta sobre os outros (palestrante, atores infantis e orientadora educacional).

No que concerne à resolução de casos concretos de *bullying*, Denise considerou que conversar com os pais da criança agressora e da criança estigmatizada seria a melhor forma de conscientizar as famílias e as crianças sobre o problema. Em sua opinião, conversar com as crianças individualmente e em sala promoveria a diminuição de casos de *bullying*. Ela destacou a importância de usar um caso concreto para construir com os alunos a importância de respeitar as diferenças. A diretora, porém, quando perguntada, não soube detalhar como seria a conversa com os familiares das crianças, e nem como trabalharia determinado caso de violência de forma construtiva com os alunos.

Em relação ao desenvolvimento moral, Denise o conceituou como o ensino às crianças de como agir corretamente e também valorizou a importância de exemplos concretos como instrumento para promover o desenvolvimento moral dos alunos. Observamos que prevaleceu, na fala da diretora, o foco em “ensinar as crianças a fazerem o certo” tanto na prevenção do *bullying* quanto no desenvolvimento moral dos alunos.

Instigada pela pesquisadora a trazer um exemplo concreto que poderia ser trabalhado com alunos em prol do desenvolvimento de valores construtivos, Denise sugeriu a discussão sobre “pegar algo sem pedir”, tema trazido por uma aluna (não especificou idade nem ano escolar). Observamos que ela envolveu os pais da aluna na discussão moral do caso, preocupada com o desenvolvimento de valores sociais construtivos (respeito aos bens alheios), o que se destaca como algo bastante positivo em sua entrevista. Vejamos:

Aí, a aluna virou pra mim: “(...) tia, eu pego o dinheiro da minha vó, e ela nem vê. Nem sabe que eu peguei”. Aí, eu tive que chamar a família, conversar. E conversar com ela, que aquilo que ela estava fazendo era errado. Porque, aí, os outros da sala: “Tia, se minha mãe deixar vinte e cinco centavos em cima da mesa, eu não posso pegar. Eu tenho que pedir pra ela primeiro.” Pois, é... Aí, eu conversei. “Não, eu adorava comprar pão quando eu era criança. Porque quando sobrava o troco, ela me dava. Mas, ela me dava [ênfase]. Eu pedia pra ela. Então, a gente não

pode pegar o que não é nosso.” Então, nesse sentido. Então, chama a família, conversa... Para conversar, porque aquele valor ali não tá correto, o que ela tá fazendo.

Para Denise, violência significa tirar o direito do outro, e paz, o respeito ao outro. Já o diálogo e a promoção de virtudes (valores sociais construtivos) são, segundo ela, os responsáveis pela promoção da paz. Em relação à cultura da paz, Denise declarou ter ouvido falar do tema em fóruns da Secretaria de Educação, mas se demonstrou insegura em defini-lo. Para ela, cada um tem sua cultura, sendo cultura e hábitos conceitos similares na opinião da entrevistada. Em relação a esse tópico, entendemos que ela analisou adequadamente a violência e a paz como fenômenos promovidos nas relações sociais, mas não associou paz, cultura e educação. Podemos, portanto, concluir que a diretora da escola não conhece bem o termo “cultura de paz”.

A professora da sala de recursos, **SARA**, cursou Magistério, é formada em História e especialista em Didática na Prática de Ensino. Estava na escola desde 2000 e na sala de recursos desde 2003, por indicação da diretora Denise. Seu papel era atender individualmente alunos com dificuldades na aprendizagem, encaminhados pela própria escola (orientação escolar e secretaria). Os alunos atendidos possuíam laudos de psicólogos da Secretaria de Educação (diagnósticos) e compareciam à sala uma vez por semana, no horário oposto ao de seu turno de aulas.

Ela conceituou o *bullying* como um termo “americanizado”, que abarca muitas situações que, em sua opinião, não são *bullying*, como um olhar de reprovação ou esbarrar no outro sem querer. Relatou que sempre foi apelidada na sua infância, por ser obesa e ter baixa estatura, mas nunca se sentiu inferior por isso. Portanto, seus questionamentos sobre *bullying* refletiram, ao longo da entrevista, sua preocupação em não rotular as crianças que praticam o *bullying*, pois nem sempre elas magoariam o colega.

De acordo com ela, para considerar uma agressão como *bullying* seria necessário avaliar o contexto no qual o fato ocorreu, pois nem sempre a criança alvo do *bullying* se sentiria abalada. Em outras palavras, há *bullying* se há vítimas magoadas e há brincadeira se ninguém estiver incomodado. Observamos que a professora foi capaz de falar sobre a importância da diferenciação entre brincadeira e bullying, delimitando, dentro do rótulo *bullying*, situações em que há agressão intencional por parte da criança que magoa o colega.

Além disso, Sara avaliou o fato de que a criança que pratica atos de *bullying* reflete as relações familiares, mas não é necessariamente uma criança “problemática”, com questões emocionais mal resolvidas.

Sara considerou de forma adequada que ações agressivas podem ou não ser atos de *bullying*, a depender do contexto de relações entre as crianças, que podem estar brincando. No decorrer da entrevista, porém, ela pareceu subestimar o fenômeno *bullying*, reduzindo muitas situações, que poderiam ser vistas como bullying, como brincadeiras. Não mencionou, também, de que modo os adultos (pais e professores) poderiam, ou se deveriam, intervir para descobrir se existe o *bullying*. Por

outro lado, é válida a consideração de Sara de que nem sempre a criança agressora possui problemas inatos de agressividade; muitas vezes, ela reproduz na escola situações de violência que ela mesma viveu em casa. Sara não mencionou o ambiente escolar, porém, como um dos possíveis contextos permissivos à violência, além da família.

Observamos a seguir, na fala de Sara, que a permissividade da família esvaziaria, na sua concepção, o comportamento *bullying*, por justificá-lo. Isso, na prática, pode significar a ausência de intervenção em casos de violência entre as crianças. Em outras palavras, para Sara, se a criança é proveniente de um lar agressivo, ela seria “naturalmente” agressiva e não praticaria *bullying*. Sabemos que existem famílias que promovem o assédio moral entre seus membros e, por isso, as crianças podem apresentar comportamentos hostis e agressivos em relação aos colegas na escola. Na verdade, porém, sabemos que há *bullying*, mesmo que as crianças estejam na escola reproduzindo comportamentos agressivos vivenciados na família. A seguir, a explicação de Sara:

Pra mim, o *bullying* tem que ser repensado. Eu vou ver qual é a realidade desse menino. De que família ele veio? Como ele é tratado? E de repente não é *bullying*, não. É a forma como ele é tratado em casa, no meio familiar. Não é? Agora a agressividade física é *bullying*. Uma ameaça, o *bullying*. Um rótulo, pra mim não é *bullying*. Cada caso é um caso (...) É o que eu falo, de que meio veio? É natural pra ele. Se a mãe o chama de retardado. Isso pra ele é natural. Quantas mães, por ignorância, falta de preparo da vida, rotula o filho. É *bullying*? É? A mãe? Eu já vi a mãe chegar pra o filho, ela nervosa e tal na fila, o menino não quietava: “ô seu otário, estou falando...” É *bullying*? Se ela tá tratando dessa forma, como é que ele vai tratar os outros? Otário pra ele é um elogio. Saiu da boca da mãe.

Sara, com o exemplo acima, parece não se dar conta da complexidade das relações humanas. Se os adultos forem omissos em relação a casos de *bullying* na escola, que tenham origem explícita na família, estão contribuindo para a perpetuação da prática perversa de violência entre alunos e entre familiares de alunos. É essencial que a escola tenha clareza sobre a definição do termo *bullying* e intervenha em situações de agressividade entre as crianças e entre os adultos e as crianças, inclusive sensibilizando os pais para a perversidade de práticas como apelidar pejorativamente os filhos, humilhá-los, agredi-los, excluí-los e negligenciá-los. Famílias e ambientes escolares extremamente competitivos, cujos membros tenham atitudes agressivas e em que predomina o individualismo, podem ser a origem de comportamentos de *bullying* na escola e não justificam a banalização da violência entre os alunos.

Sara salientou que o *bullying* também poderia ser praticado entre adultos e relatou, como exemplo, uma diretora tirana que ameaçava e perseguia os professores. Ela comentou também o caso de o Governo Federal designar para representar a educação nacional um deputado semianalfabeto: “Eles [os governantes] não estão priorizando a educação nesse país, não é? Não estão priorizando de forma alguma. Estão, de certa forma, praticando o *bullying* com a gente”. (Sara)

Observamos, assim, que Sara expandiu o conceito de *bullying* para comportamentos desrespeitosos por parte de uma diretora e do governo, o que não corresponde ao significado do termo. O *bullying* representa ações intencionais e repetitivas de agressividade contra o outro, entre pares, mas

não inclui todas as atitudes eticamente discutíveis por parte de autoridades, por exemplo. Sara, indignada com a situação da educação em nosso país, apropriou-se do termo *bullying* para dizer como se sentiu agredida diante do desrespeito de uma diretora e do Governo.

Violência, para Sara, “é ver que você está subordinado a normas e regras, a papéis e a documentos, e o seu trabalho vai sendo deixado de lado”. Ela aproveitou o tema para queixar-se das cobranças burocráticas da Secretaria de Educação. A paz foi por ela definida como a consecução de um balanço positivo do seu trabalho, ou seja, o sentimento de que conseguiu estimular seus alunos. Se não alcançava esta paz, sentia-se desesperada quando ia dormir. Compreendemos, mais uma vez, o quanto seu sofrimento em relação ao trabalho é marcante. No caso, observamos que Sara não relacionou os conceitos de violência e paz às dinâmicas sociais e os definiu como estados individuais de pressão (violência) ou de gratificação (paz). Dessa maneira, pode ser que Sara encontre dificuldades para trabalhar de forma efetiva com a paz e a violência com seus alunos, pois concebe ambos como estados de espírito e não como resultantes de relações sociais (construtivas ou não).

Para alcançar a paz, Sara considerou como necessário o diálogo e o exemplo do professor sobre os melhores caminhos. Nesse momento, Sara deixou de lado suas questões emocionais e considerou paz como acontecimento relacional e construído com os outros. Contudo, logo em seguida, disse não conhecer o termo “cultura de paz”, apesar de se lembrar de um curso voltado para a paz entre as crianças, com enfoque na energização terapêutica. Mais uma vez, observamos o quanto paz e violência foram termos analisados pela professora como de origem individual. Em outras palavras, alunos “energizados” terapeuticamente seriam pacíficos. Questionamos, portanto, se, segundo ela, as relações interpessoais na escola teriam contribuição na construção da paz.

Durante a entrevista, percebemos a necessidade que Sara tinha de relatar suas dificuldades para lidar com as crianças e seus sentimentos em relação ao seu papel na escola. Ela relatou sofrimento emocional diante da excessiva demanda de trabalho e da dificuldade de os alunos para comparecer às aulas de reforço, o que faz o conteúdo por ela planejado se acumular. Sara demonstrou sofrer com a cobrança excessiva da Secretaria de Educação, como o preenchimento de formulários, e com seu desejo, muitas vezes frustrado, de ver seus alunos avançando nos estudos. Sara disse almejar que seu trabalho fosse reconhecido na escola, o que parecia não acontecer da forma como desejava.

Diante dos relatos emocionados de Sara, após a entrevista e sem o uso do gravador, a pesquisadora ouviu suas queixas, acolheu seu sofrimento e sugeriu a ela que procurasse acompanhamento clínico psicológico para estabilizar seu humor e encontrar alternativas para lidar com suas frustrações e dificuldades no trabalho.

O secretário da escola, **SILVIO**, formou-se no Ensino Médio, no curso de Secretariado. Ele trabalhava já há quinze anos na Rede Pública de Ensino e havia cinco anos era chefe de secretaria da escola em estudo.

Para ele, o *bullying* seria qualquer tipo de violência. Dizendo dessa forma, ele avaliou o termo de forma abrangente e superficial e concluiu que não existia *bullying* na escola.

Silvio disse se sentir responsável por ajudar na implantação do Projeto Virtudes e avaliou que seu papel seria o de orientar os alunos e impedir que empurrões, brigas e apelidos fossem uma rotina na convivência das crianças. Entretanto, observamos que ele não conhecia o projeto de Olívia, apesar de valorizar sua execução na escola. Destacamos, mais uma vez, que, do começo ao fim, o Projeto não incluiu, de fato, a participação de outros atores da escola, além da orientadora educacional (ver Seção 1, Resultados). A intervenção de Silvio estaria, em sua opinião, no auxílio aos alunos para se organizarem na hora de brincar (formar filas, por exemplo) e explicar o dever de respeitar as diferenças individuais. Observamos que Silvio, apesar de não ter conhecimento sobre o termo *bullying* nem de como preveni-lo de forma efetiva, mas incluiu-se de forma ativa na prevenção de situações de violência entre os alunos:

Um dia um aluno estava ali no pátio, e o aluno veio por trás e deu um empurrão. O outro ia batendo com a cabecinha na coluna. Por pouco não bateu. Aí, eu cheguei lá e falei. E o que ia batendo, ele ficou com medo. E quando ele viu que ele ia bater, ele voltou para trás. Ele queria revidar. E eu fui lá e a gente conversou e acabou ali mesmo. Outra vez foi lá no totó. Na hora da brincadeira. Todo mundo querendo ter a vez de ir lá. E começa aquele empurrão. Falei não. ‘Vamos obedecer a [ordem da] fila aí!’ E vai um de cada vez. E assim já foi também com apelido. Já chamou: ‘Vai cabelo não sei de quê’. E a menina não gostou. Eu falei ‘não, todo mundo tem o cabelo do jeito que Deus deu. Então, a gente tem que respeitar o cabelo de cada um’. (Silvio)

Para Silvio, violência seria todo tipo de agressão contra o outro e incluiria uma diversidade de ações: “seja com palavras, seja fisicamente, seja até com um olhar. Então. Pra mim, isso é um tipo de agressão. É um bom dia mal dado, uma... palavra que você deixar de passar para o teu colega, é um responder ao outro sem olhar no rosto dele” (Silvio). É interessante como ele percebeu o caráter de comunicação não verbal agressiva, típica do processo por nós denominado como metacomunicação relacional. Para ele, paz seria sinônimo de educação (cumprimentar o outro) e solidariedade, ou seja, ações que promoveriam a boa convivência, o sentir-se “feliz e aconchegante com a [presença da] pessoa que está ao redor”. Observamos, portanto, que Silvio inclui paz e violência, bem como *bullying*, como acontecimentos relacionais complexos, ou seja, envolvidos com diversos aspectos que promoveriam ou não a boa relação e os bons sentimentos de uns para com os outros.

Em relação à cultura de paz, Silvio a avaliou como o exercício prático para a promoção de amor e desenvolvimento moral da sociedade. Embora não tenha apresentado um conceito consistente das expressões cultura da paz e desenvolvimento moral, ele expressou compreender o seu significado:

[Cultura da paz] é a questão de você sempre trabalhar esse lado... Talvez o lado cultural, o lado moral da história, com boas atividades que você venha a desenvolver. Trabalhar em cima de projetos que venham a apresentar a paz. Então, eu vejo isso como sendo uma cultura de paz, cultura de amor, cultura de crescimento pra sociedade.

No geral, ele apresentou propostas efetivas de como lidar com a violência entre os alunos e também reflexões valiosas sobre paz, violência e cultura de paz, sempre trazendo a importância das relações sociais e atividades na promoção do amor entre as pessoas.

A vice-diretora da escola, **VANDA**, se formou em Estudos Sociais com especialização em Geografia. Cursou Magistério, pós-graduação em Códigos e Linguagens e, na época desta pesquisa, cursava Gestão Educacional. Estava havia dezoito anos na Secretaria de Educação, mas vinte anos como professora, pois trabalhou dois anos em escola particular.

Para Vanda, o *bullying* refletia o tratamento discriminatório entre os alunos, ou seja, a chacota a respeito das características dos outros, como defeitos físicos, comportamentos, trejeitos. Para ela, o *bullying* seria sinônimo de violência psicológica e traria problemas de autoestima e relacionamento, mas como o tema era trabalhado com os alunos desde os anos iniciais, não haveria, em sua concepção, *bullying* na escola Alfa. Vanda relatou que, em casos isolados de *bullying* no passado, a escola interveio prontamente e trabalhou com os alunos e com as famílias. O foco para prevenir e resolver problemas de *bullying* na escola estaria, em sua opinião, em conscientizar os alunos e as famílias sobre a importância de respeitar as diferenças.

Vanda avaliou o *bullying* de forma complexa, relacionando-o à discriminação, à violência psicológica e a consequências em longo prazo para as vítimas. Afirmou, ainda, que a família tem participação no fenômeno e salientou que o *bullying* seria uma forma de autoafirmação por parte de quem o pratica. Nas palavras de Vanda:

Vanda: A gente vê os adultos também praticando *bullying*. Eles mesmos têm problema de autoafirmação e querem se autoafirmar abaixando a sua autoestima. O problema de quem pratica o *bullying*, ele tem lá uma limitação “x”, e ele está tentando baixar a sua autoestima pra sobressair em cima dela. Então, a gente tem que trabalhar não só a criança que tem problema de baixa autoestima. Mas, esse aí... O mal resolvido também. Entendeu, assim... Por isso, que eu falei que a chave de tudo é o diálogo. Que no diálogo, na conversa, a gente vai identificar todos os diálogos. Porque esse até que está praticando o *bullying*, sofreu ali na série anterior.

Pesquisadora: Você acha que quem pratica o *bullying*, em geral, sofreu algum tipo de *bullying*?

Vanda: Sofreu também. Porque dentro de casa sofre também. Porque esse irmão é melhor do que esse, porque esse é mais inteligente do que esse. Eu já vi caso de irmãs que sofreram *bullying*, porque uma tinha cabelo liso e outra tinha cabelo duro, e isso, o *bullying* sofrido, pela mãe.

Vanda avaliou, assim, que crianças agressoras possuiriam limitações e usariam o *bullying* como uma maneira de diminuir a autoestima do colega e de se sobressair a ele. Observamos que essa interpretação do *bullying* rotula as crianças agressoras como individualmente problemáticas e possivelmente perversas, sendo que, como apresentamos anteriormente, o *bullying* é um fenômeno relacional entre pares. Além disso, como Vanda expressou na parte da entrevista transcrita acima, as intervenções na escola poderiam se resumir em diálogos individuais, visto que as crianças que o praticassem ou sofressem acabariam sendo “cl clinicamente” avaliadas pela equipe escolar como

“problemáticas”. Não haveria, dessa forma, intervenções amplas em que todos, adultos e crianças da escola, pudessem ser envolvidos em atividades em prol da construção da paz.

Vanda avaliou que, atualmente, as crianças não sobrevivem ao *bullying*, ou seja, não superam o sofrimento de serem vítimas, porque não têm apoio familiar. Para ela, a ausência dos pais, em especial da mãe, faria com que a autoestima das crianças se fragilizasse e, com isso, que elas ficassem mais vulneráveis aos ataques de *bullying*:

Vanda: Eu acho assim, na minha época, na sua época, você deve ser até mais nova do que eu, já existia sim o *bullying*, não com esse nome. Mas, sobrevivemos todos ao *bullying*, sem as coisas que estão acontecendo hoje. Mas, o quê que era diferente? A estrutura familiar da gente era diferente. Por mais que não, a modernidade fez com que a mãe saísse de casa pra trabalhar. Então, assim, eu acho que essas crianças que tiveram, na estrutura familiar, um alicerce forte, elas não se importaram tanto com o *bullying* que vinham sofrendo. E que isso também é consequência da modernidade agora. Por quê? Porque as nossas crianças, infelizmente, não têm as mesmas referência familiar de que nós, lá atrás, tivemos.

Pesquisadora: Então, a criança sofre o *bullying* e chega em casa... O que você observa?

Vanda: Não tem, não tem... Ele não tem a estrutura familiar. (...) Nós éramos mais cuidados. Nós sentíamos mais amados. Entendeu? O pai hoje, infelizmente, ele não tem tempo para demonstrar amor pelos seus filhos. E isso tudo está na construção da autoestima. Que é isso. Quando a criança tem uma autoestima forte, ela não está ligando, o *bullying* não vai fazer nada com ela. Ela vai rir. O menino vai dar as costas e acabou. Entendeu? Então é isso. Eu acredito que na nossa época, já tinha o *bullying*. Só que nós sobrevivemos ao *bullying*, porque a importância ao *bullying* naquela época era mínima. Porque nós tínhamos autoestima forte e tínhamos estrutura familiar. Entendeu? Então, porque hoje como a estrutura familiar está abalada por causa da modernidade, o *bullying* se tornou esse grande bicho-papão. Porque, hoje a criança tem um problema sim na autoestima, porque estão sendo criadas de forma diferentes. Pela ausência familiar, que a modernidade trouxe.

Como observamos, Vanda considera a família moderna como a causa de as crianças sofrerem com o *bullying*, como se fosse exclusivamente a família moderna a causa de haver relações interpessoais não construtivas na escola e também problemas de autoestima. Ela demonstrou uma visão romantizada da figura materna, como se somente a mãe de “antigamente” (dona de casa) seria capaz de fortalecer a autoestima dos filhos. A mãe moderna (inserida no mercado de trabalho) falharia, pois não conseguiria ajudar os filhos a desenvolverem boas concepções de si.

Consideramos que o *bullying* seja um fenômeno antigo, presente em nossa sociedade desde sempre e, hoje em dia, seja somente mais divulgado, ao contrário do que compreende Vanda. Para ela, é como se o *bullying*, “antigamente”, fosse mais brando (“Só que nós sobrevivemos ao *bullying*, porque a importância ao *bullying* naquela época era mínima.” (Vanda)). É arriscado avaliar o passado como “época de ouro” para as crianças e a vida contemporânea como a mais perversa para o desenvolvimento infantil, pois sabemos que a violência na sociedade e nas instituições (escola e família) sempre existiu. Por isso, consideramos que reflexões como as de Vanda sobre o tema são possíveis armadilhas, que podem condenar as famílias pelo *bullying* (causas e consequências) e eximir a escola de ações verdadeiramente efetivas para preveni-lo. Destacamos que o *bullying* é um

fenômeno relacional entre pares e não é, assim, o assédio moral de adultos contra crianças, mesmo na família.

Os projetos desenvolvidos pela escola foram avaliados por Vanda como a expressão do cuidado que a equipe tem com os alunos: o Projeto Virtudes e o Projeto Recreio evitariam que as crianças se envolvessem em situações de agressão. Apesar de sua análise desses projetos ser positiva, nós observamos lacunas na sua realização, como já foi esclarecido. Não obstante o esforço da orientadora educacional no cuidado com os alunos e no desenvolvimento de bons projetos, percebemos que o Projeto Virtudes não envolveu, na prática, a participação dos professores e não serviu para introduzir o tema nos conteúdos escolares. O Projeto Recreio também, embora sirva para entreter os alunos, não era realizado com o mesmo esmero na ausência da orientadora educacional.

Vanda considerou, de forma enfática, que a ausência dos pais no acompanhamento dos filhos promoveria o enraizamento de situações de *bullying* e de sofrimento, em decorrência das agressões sofridas na escola. Contudo, ao considerar o papel da escola, não sugeriu o envolvimento da família nos projetos. Seria interessante que Vanda considerasse o trabalho com a família essencial para a prevenção e a resolução de casos de *bullying*. Ela poderia ter proposto, por exemplo, a sensibilização dos familiares sobre a importância da família no fortalecimento da autoestima das crianças e também formas de orientação para pais e responsáveis na detecção do *bullying* e a respeito da atuação mais adequada nessas situações.

Vanda definiu a violência como atos que prejudicam a autoestima de uma pessoa e a paz como consequência de uma “vida cor-de-rosa”. Nunca ouviu falar em cultura de paz, mas considerou que para se alcançar a paz o processo é social. Para ela, as pessoas deveriam ter consciência do seu papel na promoção da paz na comunidade e na família. Em relação à escola, disse acreditar que ela tem responsabilidade de desenvolver nas crianças a valorização do respeito ao próximo, às diferenças e aos bens das outras pessoas, ainda que não tenha dito como, nem ter dado exemplos de como isso poderia ser feito.

Vanda, ao longo da entrevista, enfatizou sua decepção com a realidade familiar dos seus alunos, que eles não receberiam o apoio dos pais, pois eles seriam financeiramente desfavorecidos e sem condições de comparecer à escola por terem de trabalhar. De forma paradoxal, considerou que, se as mães não estivessem no mercado de trabalho, todos os problemas se resolveriam espontaneamente, incluindo o *bullying*. Vanda não mencionou a possibilidade de a escola encontrar caminhos para aproximar a família (reunião fora do horário de trabalho dos pais, por exemplo) e de lidar, por meio dos profissionais da educação, com a autoestima dos alunos. Consideramos, ainda, que, enquanto Vanda idealizar que a família dos seus alunos deveria ser como foi a sua (mãe trabalhando em casa e à disposição da educação dos filhos), ficará limitada e não encontrará alternativas para lidar com a diversidade familiar das crianças. Disse ela:

Eu vou colocar pra você assim, que no universo da minha escola que tem 280 alunos, vamos falar de 10 famílias que tem mãe em casa que não precisa trabalhar, tomando conta do seu

filho. Todos eles, a maioria deles, vem sozinho de casa, a mãe não sabe onde está, se mata aula, se não mata. Está entendendo? Porque a mãe tem uma ocupação profissional, na qual ela não pode desprender atenção ao filho. E é muito difícil conciliar... (...) Uma empregada doméstica não pode se ausentar do trabalho. Nunca. Nem pra vir na reunião de pais. Por quê? Porque ela tem uma patroa, e ela vai ser demitida se ela faltar ao trabalho. É diferente. Então, a gente chega ao final do ano e a gente observa que tem pais e mães que não sabem qual é a série do filho, qual o nome da professora. Eles só vieram ver se o filho passou ou não de ano. E a gente pergunta: ‘Quem que é seu filho? Qual a série dele? Não sei. Qual a professora dele? Não sei’. E assim, para pegar a nota final. E eu até ironizo: ‘Pelo menos o sobrenome o senhor sabe?’ Porque é isso. Não sabe nada. Porque não acompanha a vida escolar do filho. Entendeu? Não está do lado do filho. E é isso. É esse período da pré-adolescência é justamente da formação da autoestima. Aí, crescem crianças supersensíveis, sem autoestima definida, sabe, sem esse alicerce. Por isso, que o *bullying* tem esse efeito todo nas crianças de hoje em dia, que não tinha antigamente.

Observamos, então, a sensação de desvalorização que a professora expressou sofrer diante dos pais dos alunos. O tema *bullying* provocou Vanda para que ela compartilhasse sentimentos que a entristecem bastante. Isso bem demonstra a necessidade de a equipe docente ser acolhida e ter espaço para falar do seu descontentamento em relação ao contexto da escola. Somente com consciência de seus limites, preconceitos, sofrimento e ideais, um bom trabalho pode ser realizado pelo professor com os alunos e suas famílias.

Quando Vanda trabalhou em uma escola de comunidade carente, ela se sentia “endeusada”, no sentido de ter sido valorizada por aquela comunidade. Ela demonstrou ainda sua indignação com pessoas de famílias economicamente desfavorecidas que hoje convivem com a classe média e desvalorizam o trabalho do professor. Vanda explicou:

Vanda: Nossa! Completamente diferente [referindo-se a dar aula em comunidade extremamente carente]. Morro de saudade, porque é diferente até a sua valorização como profissional. Lá você é a professora [ênfase]. Aqui você é a professorinha, sabe? Assim, você não teve outra coisa pra fazer na vida, não casou bem, aí virou professora. Entendeu? Na concepção de pais mais esclarecidos. Entendeu? Infelizmente alguns aqui acham isso.

Pesquisadora: Mas, têm alunos aqui filhos de pais de classe média?

Vanda: Têm, de classe média bastante. Tem muito filho de empregada doméstica, mas que já convive nessa comunidade. Eles já são mais politizados, já tem essa consciência. Agora lá não. Lá parece que você é a salvadora, você vai salvar o mundo (...). Então, você vê uma empregada doméstica que não tem a quarta série esfregando o dedo na sua cara, falando que você é uma professorinha. (...) Que lá na comunidade dos pobres você tem essa relação de amor pelo professor, como salvador, do pai passar a responsabilidade pra você, mas é de coração mesmo. (...) ‘Ah, eu quero ser endeusada’. Não, não é isso. É ser valorizada como profissional. Porque assim, o trabalho de professor é missão. Então, assim, você quer salvar realmente. Mas, é legal também quando estão vendo que você está tentando salvar e não achar que você é uma qualquer, simplesmente é uma professora, porque não teve outra opção. Não. Eu escolhi ser uma professora.

Percebemos nessa exposição, até mesmo a saudade que Vanda sente daquela época em que era vista como deusa, salvadora, mestre. Ou seja: em que ela se sentia valorizada.

A coordenadora da escola, **CORA**, pedagoga com quatorze anos na área de educação, estava desde 2007 na Escola Alfa, onde havia um ano era coordenadora.

Para Cora, na escola não existia *bullying*, apenas conflitos pontuais. Para ela, *bullying* seria o conflito persistente, motivador do rompimento de amizades. Ela considerou que as intervenções imediatas da escola impediam que o *bullying* se instalasse nas relações infantis. A resolução dos casos de *bullying* deveria envolver, em sua opinião, a escuta atenta da versão das crianças envolvidas e a conscientização de que xingar não promove a resolução dos problemas. Ao falar sobre o tema, Cora não especificou quem intervinha nos conflitos das crianças na escola e nem mesmo de que maneira ocorreria a escuta e a conscientização das crianças, sugerindo que há, apenas, a retomada da regra “não xingar”.

O *bullying*, na opinião de Cora, poderia ocorrer caso não houvesse a intervenção dos adultos e a implantação do Projeto Virtudes, voltado à amizade, ao companheirismo e ao respeito, que evitariam a instauração de casos de *bullying* na escola. Outra intervenção importante, na perspectiva dela, seria explicar aos alunos que os outros são diferentes para, dessa maneira, evitar os apelidos e as brincadeiras de mau gosto. Disse acreditar que a entrada da orientadora nas salas seja de extrema relevância, porque as crianças percebiam que tanto a professora quanto a orientadora valorizavam interações sociais construtivas. Mais uma vez, observamos que, para a entrevistada, intervenções eficazes de combate ao *bullying* estariam centradas no Projeto Virtudes/na orientadora educacional e no “explicar uma regra” aos alunos. Ela não mencionou, portanto, intervenções práticas, em que adultos e crianças estivessem envolvidos na promoção de valores construtivos.

Cora observou que o Projeto Virtudes trouxe bons resultados, porque, segundo ela, as crianças levaram as discussões sobre as virtudes para a família; ou seja, ela considerou que a escola estaria desenvolvendo a internalização de valores construtivos. De acordo com Cora, um programa contra o *bullying* não deveria se focar na violência, pois falar de violência e de casos concretos poderia estimular as crianças a se vingarem de quem as agrediu e a ficarem violentas. Concluímos, então, que, na visão da entrevistada, o ideal seria que programas de prevenção do *bullying* fossem teóricos, visto que ela apresentou a concepção de que discutir casos concretos produziria mais violência. Além disso, não soube explicar como obteve os dados de que as crianças estariam, por causa do projeto, levando discussões sobre virtudes para a família. Em termos de como, na prática, o Projeto interviria nas salas de aula, Cora declarou:

Ao invés do ‘não pode xingar, não pode bater, não pode isso, não pode aquilo’... A gente busca o ‘vamos respeitar o outro’. ‘Vamos ouvir quando o outro quer falar’. ‘A gente não sabe o quê que está acontecendo na família, ou está com algum problema’. ‘Se ele está chateado’. Você procura ajudar e tudo mais. Pegar por esse lado.

Apesar de ter exposto uma visão bem informada de como se deveria trabalhar com as crianças por meio da discussão de valores sociais construtivos, Cora demonstrou não conhecer o Projeto Virtudes com propriedade, pois, por meio de nossas observações, percebemos que a orientadora educacional, apesar de bem intencionada, não discutia com as crianças e se focava justamente na internalização de regras “não pode...” (análise na Seção 1, dos Resultados). Pontuamos também o fato

de Cora ter definido virtudes como definimos valores sociais construtivos: solidariedade, cidadania, respeito ao próximo etc., que não devem ser ensinados como regras sociais simplesmente, mas internalizados por meio das práticas sociais diárias, favoráveis ao desenvolvimento afetivo, social e cognitivo do ser humano.

Para Cora, o termo cultura de paz era desconhecido. Já violência e paz seriam ações que se desenvolveriam na relação com o outro. Para existir a paz, em sua opinião, o respeito e as virtudes deveriam ser cultivados e as crianças precisariam lidar com exemplos práticos. Nesse aspecto ela enfatizou, de forma brilhante, a importância de a paz ser construída nas relações diárias e o fato de que as crianças deveriam observar bons exemplos (valores construtivos) dos professores, inclusive fora do contexto escolar:

A gente trabalha os conteúdos? Trabalha. Mas, a gente também trabalha, como a gente está fazendo agora, as virtudes e tudo mais. A gente tem que se policiar. Porque não adianta nada eu chegar à sala e falar de amizade e tal, e chego aqui no corredor, eu faço uma fofoca sobre a colega de trabalho. Ou eu agrido o funcionário e aí... Um aluno observa aquilo. Eu... 'Faça o que digo, mas não faça o que eu faço'. Então, a gente tem que se policiar. Até na rua mesmo. Porque você mal sabe quando é que vai surgir [risos] um aluno seu por aí. Às vezes você está no supermercado... Já aconteceu comigo. Eu estava no supermercado e se eu tivesse lá brigando, xingando algum funcionário, fazendo alguma coisa errada, escondendo algum produto na minha bolsa. Encontrei aluno lá. 'Oi, professora'. Surgiu do nada, assim.

A supervisora educacional, **SUELEN**, cursou o Magistério, formou-se pedagoga e tem curso de pós-graduação em Códigos e Linguagens. Estava havia três anos na escola Alfa, mas trabalhava havia dezenove anos como professora. Salientou que era proveniente de uma família de professoras e que, desde menina, sonhava lecionar; sonho que, infelizmente, não observava mais nas crianças. Percebemos, desde o início da entrevista, que Suelen estava desapontada por não encontrar hoje a mesma valorização da carreira de professora, o mesmo prestígio que observava em sua infância e sua adolescência.

Para Suelen, o *bullying* representava a dificuldade que as crianças teriam de conviver com as diferenças e aparecia com o uso de termos pejorativos, ofensivos. Estes termos seriam guardados, em sua opinião, sob a forma de mágoas por parte da criança ofendida, que desenvolveria um trauma. Ela também afirmou que na escola não existia *bullying*, porque acreditava que o fenômeno não acontecia com crianças pequenas. Os conflitos entre as crianças pequenas se resumiriam em "coisas de criança" (Suelen), pois não elas não desenvolveriam ressentimentos. Suelen avaliou que o *bullying* existiria somente entre crianças maiores e que as menores teriam facilidade de conversar e fazer as pazes.

Observamos, portanto, que Suelen avaliou o *bullying* de forma superficial, reduzindo a questão a xingamentos, e tinha a concepção de que as crianças dos seis aos dez anos de idade (faixa etária predominante na escola) seriam ingênuas e vivenciariam relações sociais pouco complexas. Por serem menores, seriam genuinamente boas e, desse modo, ela minimizou situações de agressão na escola. A entrevistada relatou, porém, que pais de alunos já procuraram a escola para se queixar de que os filhos estavam sofrendo *bullying*. Nessa situação, ela, prontamente, explicou aos pais que isso não

acontecera na escola Alfa, porque há lá o Projeto Virtudes. Demonstrou, com isso, grande desconhecimento do tema, do projeto e teve dificuldade de escutar e validar as queixas dos pais:

É o que costumo dizer aqui. Aqui na escola tem o projeto da [Olívia], [Projeto Virtudes], valores e virtudes, então é uma prevenção pra que aquilo venha a acontecer. Não que aconteça, não acredito. Olhe, a partir do momento que acontece qualquer picuinha, qualquer coisinha com a criança, você conversa. Você não vê maldade. Aquela coisa de criança, como eles mesmos costumam dizer. ‘Ah, foi uma brincadeira. Desculpe-me’. Então, não vejo por esse lado. Aqui, eu não vejo tendo isso [*bullying*]. (...) É aquela coisa, brincadeira de criança (...)

Em relação às causas do *bullying*, Suelen avaliou que a falta de limites e valores na família seria a responsável pela violência entre os alunos. Relatou que, caso a criança se desenvolvesse em família sem limites e sem valores construtivos, ela poderia acabar achando natural ofender os outros na escola. Observamos, assim, que Suelen também atribuiu à família a causa do *bullying*, sem considerar a escola e as relações sociais como um todo.

Como estratégia para prevenir e resolver casos de *bullying* na escola, Suelen disse ser importante acontecer a mobilização da empatia e o trabalho com os valores sociais construtivos. Apesar de considerar que o *bullying* não existisse na escola em estudo e entre crianças menores em geral, apresentou, de forma brilhante, ideias de como discutir a empatia entre os alunos, conforme trecho da entrevista selecionado abaixo. Entretanto, sugeriu trabalhar na prática o respeito às diferenças apenas focando em regras “pode, não pode”. Pareceu desconhecer o Projeto Virtudes, pois não observamos em sala de aula crianças interessadas por ele, exceto quando das visitas de Pedro (ver na Seção 1, Projeto Virtudes, nos Resultados). Nas palavras de Suelen:

(...) chamar, mostrar e conversar. ‘Oh, você gostaria que fizesse isso com você? Você ia achar bom fazer isso com você?’ Então, não é. ‘Então é isso. O seu colega não gosta, você também. Então, parou por aí. Você tem que respeitar o teu colega. Você pode até não gostar dele, mas você tem que respeitar’. (...) Trabalhando os valores, é trabalhando o amor, a solidariedade. Quer dizer, isso é fundamental. Que é o que esse projeto da [Olívia] está desenvolvendo aqui com esses meninos. Você pode falar com ela, pra ver o tanto que eles se interessam. Então, a partir do momento que a gente mostra que o amor é a base de tudo, eu acho que é o caminho. É onde eu acho que a gente vai evitar muitas coisas futuramente.

Suelen, como Vanda, considerou que os pais não valorizavam a escola e, por estarem distantes da realidade escolar dos filhos, precisariam de convites motivadores, como palestras sobre temas instigantes como o *bullying*. Ou seja, apesar de ter considerado um problema a ausência dos pais, avaliou como papel da escola trazê-los novamente para dentro da realidade escolar; o que é pertinente.

Suelen conceituou a violência como agressão física e verbal e enfatizou, mais uma vez, não existir violência na escola, porque não haveria maldade entre crianças de seis a dez anos de idade, correlacionando ingenuamente o tema violência à maldade (atributo individual e não fenômeno relacional). Para ela, paz seria o que se vivencia na escola — demonstrações de amor e solidariedade. Cultura da paz é uma expressão desconhecida para ela. Observamos que, em termos gerais, Suelen trouxe boas ideias teóricas de como prevenir o *bullying* na escola, mas ela não o percebeu sua existência entre as crianças, e, assim, negligenciava casos de violência entre os alunos

4.3. Análise das concepções das professoras e crianças sobre o *bullying*

TURMA A

a) Contexto da turma

A turma A possuía trinta alunos sentados em duplas ou em trios e observamos que essa organização privilegiava o contato físico e a conversa entre os alunos, o que era permitido pela professora. A professora (Ana) comunicava-se de forma tranquila com os alunos, controlando-os principalmente por meio de mensagens indiretas como “Eu pedi para alguém conversar?”, “Você quer vir explicar no meu lugar?” (sem olhar para ninguém especificamente) e comandos diretos em tom de voz calmo, pedindo a eles que permanecessem calados e sentados. Apesar do aparente excesso de controle, Ana permitia que eles se ajudassem e conversassem de forma paralela a maior parte do tempo. Quando observava que alunos se levantavam para explicar conteúdo a um colega, por exemplo, não os repreendia, favorecendo ações cooperativas.

Observamos que suas estratégias de controle dos alunos eram também baseadas na metacomunicação não verbal, pois quando os alunos estavam muito agitados, ela se sentava e permanecia calada, com a face séria, até que os alunos voltassem o foco para o conteúdo a ser lecionado. Da mesma maneira, quando estava explicando um tema e os alunos conversavam, ela, em pé e diante do quadro, olhava para baixo, entristecida. Os alunos imediatamente se calavam e voltavam ao foco — ouvir o conteúdo.

Nas cinco horas de observação em sala de aula, em dias e horários diversos, por períodos variados, não observamos trabalhos planejados em grupo, nem atividades em que, intencionalmente, Ana incentivasse os alunos a cooperarem entre si. Não percebemos Ana trabalhar temas do Projeto Virtudes propostos pela coordenadora, conversar sobre o *bullying* com seus alunos, nem observamos situações de *bullying* mais evidentes em sala de aula.

Apesar de não havermos observado por parte da professora, intencionalmente, algum trabalho sobre o tema do *bullying* ou da paz entre seus alunos, ela se empenhou em atuar como profissional atenta, dedicada e comprometida com o bem-estar das crianças. Por exemplo, ela pediu que a pesquisadora incluísse as alunas Diana e Fabiana na pesquisa, por estar preocupada com o aparente sofrimento emocional dessas meninas. Além disso, Ana expressou verbalmente para a pesquisadora seu desejo em ajudar Diana, Fabiana e Bruno, solicitando orientações de como intervir para ajudá-los, buscando maneiras de oferecer-lhes oportunidades de resolver os seus problemas pessoais e familiares.

Verificamos as tentativas da professora de conduzir os alunos a atendimento psicológico clínico e de receber “dicas” clínicas de como atuar com os “alunos problema”. Mas não observamos em Ana, apesar de sua motivação intrínseca para ajudar os alunos, movimentos para construir estratégias dentro da escola e, mais especificamente, dentro de sua sala de aula, com sua atuação para

ajudar as crianças citadas. Destacamos aqui que, apesar da psicologia clínica ter muito a fazer por crianças com problemas de relacionamento interpessoal e intrafamiliar, a psicologia escolar também é competente para intervir nesses casos.

Em parceria com os membros da comunidade escolar, incluindo a família, o psicólogo escolar pode repensar as práticas educativas e intervir dentro da escola de modo a promover o desenvolvimento social, cognitivo e emocional saudável das crianças. Por exemplo, uma criança triste e com dificuldades na família pode ser, com a intervenção do psicólogo escolar, escutada pela própria professora sobre os motivos da sua tristeza. Ao serem descobertas as causas, a professora, o psicólogo escolar, a diretora, a orientadora educacional e outros profissionais da escola podem repensar na dinâmica da sala para que as crianças passem a interagir mais umas com as outras de forma construtiva e ainda ajudar a família da criança a encontrar caminhos para uma vida mais feliz.

Por fim, apesar de sua postura de controle e autoridade diante dos alunos, Ana era afetuosa e atenta às necessidades individuais das crianças. Com frequência, a observamos distribuir sorrisos e se divertir com situações corriqueiras e engraçadas entre os alunos. Paciente para explicar o conteúdo no quadro e individualmente, caminhava entre eles e sanava as dúvidas de um a um, incentivando-os a responder as tarefas e elogiando os progressos.

b) Concepções de Ana sobre o *bullying*

Ana caracterizou sua turma como um grupo tranquilo, com alunos bons, atenciosos e obedientes. Considerou que conversavam demais, mas a respeitavam quando ela chamava a atenção para as atividades; em outras palavras, ela sentia ter o controle da turma e não observava comportamentos negativos dignos de nota.

Para ela, o *bullying* seria uma perseguição insistente, diária, da mesma pessoa. Como exemplo, citou a aluna (Fabiana) que, no começo do ano, ganhou apelido pejorativo devido a sua aparência física (negra, com rosto alongado e tranças rastafári). Ana destacou que apenas uma conversa com os alunos os fez parar com a brincadeira desagradável. Em sua análise, o *bullying* seria motivado por diferenças físicas (discriminação) e quando a criança-alvo demonstra incômodo com o apelido:

Ana: Aí deram o apelido a ela, não é? Aí a criança demonstra não gostar, aí que eles pegam mais ainda. Geralmente criança é assim, quando você apelida e não liga, não é? Aí eles esquecem. Agora se você demonstra que não gostou, eles parecem que fazem questão, não é, de continuarem...

Pesquisadora: Se a criança mostra que está irritada, eles perseguem mais ainda?

Ana: É. Eu acho que sim.

Ana avaliou de forma coerente o *bullying* como um acontecimento persistente e a relação entre o *bullying* e a discriminação. Além disso, ela destacou o *bullying* relacionado à questão do preconceito ao negro, ou seja, as crianças seriam intolerantes à diversidade por conta de discriminações histórico-culturais. Para se prevenir o *bullying*, disse ser necessário que os professores conversassem e

orientassem seus alunos. Quanto ao preconceito e à discriminação, pareceu acreditar que estes poderiam ser evitados por meio de intervenções pontuais diante de comportamentos de *bullying*. Apesar de consideramos que, em determinados casos, o adulto deve intervir de forma incisiva e proibir o *bullying* na situação aqui e agora, acreditamos que limitar as intervenções a “chamadas de atenção” e a conversas pontuais pode não modificar as crenças e valores implicados nas relações interpessoais e permitir que o preconceito e a discriminação se manifestem de forma cada vez mais sutil ou longe do olhar punitivo do adulto.

Para resolver casos de *bullying*, Ana considerou, como melhor alternativa, conversar com as crianças envolvidas e explicar que nenhuma delas têm razão, pois indicou partir do princípio de que a criança agredida com um xingamento provoca o colega. Dependendo da gravidade, considerou relevante conversar com a turma toda sobre o caso e envolvê-los com a mensagem de que as diferenças devem ser aceitas. Logo, apesar de ter falado anteriormente da discriminação e do preconceito, depois ela avaliou que a criança alvo seria também culpada, pois seria provocativa (falaria demais e chamaria a atenção dos colegas), generalizando que todas as crianças alvo acabariam por atrair de modo ativo, de uma forma ou de outra, o *bullying* que sofrem. Essas são generalizações perigosas.

Outras medidas para intervir em casos de *bullying*, também citadas por Ana, foram conversar com os pais e o Projeto Virtudes. No entanto, como considerava ter conseguido resolver sozinha casos de *bullying* entre os alunos, nunca precisou convocar os pais. O Projeto Virtudes, em sua opinião, esclarecia muitas ideias sobre o *bullying*, mas ela não considerava que ele tivesse diminuído a ocorrência dos casos em sua sala de aula, porque ela mesma sempre inibiu o aumento da violência, impedindo a manifestação do *bullying* em sua turma. Percebemos, portanto, que, para Ana, casos de *bullying* não existiam, em especial devido a sua maneira de conduzir o problema — conversas com a turma sobre o tema.

Ana avaliou que as crianças praticariam o *bullying* com o objetivo de se tornarem o alvo das atenções e de fazerem os outros rirem, ou seja, magoariam os colegas para se divertir. Além disso, considerou que as crianças agressoras não internalizaram valores, como, “é errado praticar *bullying*”. Disse acreditar que uma regra poderia ser capaz de impedir as crianças de agredir as outras física e psicologicamente:

Acho que a orientação mesmo. Acho que faltou alguém estar falando que está errado [praticar o *bullying*], alguém que percebe e não fala nada, deixa por isso mesmo, entendeu?! Aí a criança acha que é normal, que pode. Então acho que falta o adulto, mesmo, que é o que pode mostrar pra criança que está errado, não é? O pai, a mãe, o professor, um adulto, não é mesmo? Porque, se não fala nada, [o *bullying* persiste]...

Como característica da criança alvo, ou seja, daquelas que seriam, em sua opinião, as mais escolhidas para ser o foco das agressões, Ana considerou não existir um perfil definido, apesar de anteriormente considerar crianças negras e provocativas as vítimas em potencial. Como exemplo, disse

que apesar de duas alunas muito quietas e tímidas serem alvo em potencial, apenas uma o é, e ela não compreendia por que isso acontecia.

Ela definiu violência como agressão física e psicológica, sendo que o professor também poderia praticar tortura psicológica nos seus alunos (*bullying*), o que é uma consideração importante – professores despreparados também podem ser agressivos em relação a seus alunos. Ana explica:

[Violência é] Essas brigas que tem normalmente por causa do nada, não é? Tipo assim, uma briga por causa de bolinha, bater no outro, machucar é uma violência, não é? Até psicológica mesmo na escola, tanto a criança com outra criança, quanto o professor com um aluno. Dependendo de como você fala, já uma tortura, não é? É psicológica, mas é tortura, é machucar, não é? Fere. Não é só violência de bater, de machucar. É o psicológico também, não é? De ficar ouvindo aquilo ali sempre [referindo-se a um adulto rotular uma criança].

Ana definiu paz como tranquilidade, amor e carinho e, para ter paz, as pessoas precisariam aceitar as diferenças, mas não soube discorrer sobre sua ideia. Na escola, a paz poderia ser promovida por meio do Projeto Virtudes, de cartazes, filmes e palestras; ou seja, ela enfatizou a construção da paz como conceito teórico muito genérico, de cunho pessoal, e não diretamente ligado à vivência relacional, às interações entre as pessoas. Disse não conhecer a expressão “cultura da paz”.

Para ela, promover o desenvolvimento moral seria mostrar o que é certo e errado para as crianças, sendo a escola corresponsável, juntamente com família, neste trabalho. Ana enfatizou, dessa maneira, o papel da escola no desenvolvimento moral dos alunos, mas, ao longo da entrevista, desabafou que a formação de valores e a educação dos alunos têm sido cobradas apenas das escolas: muitos pais estariam negligenciando o seu papel e impondo aos professores a obrigação de resolver todos os problemas, inclusive os de relacionamento social. Demonstrou, então, estar sobrecarregada com a cobrança sobre os professores (e sobre ela) de educar as crianças em temas como moral, religião, sexualidade e *bullying*. Segundo ela, estas questões seriam mais da responsabilidade dos pais, da família, do que da escola:

Pesquisadora: O que é desenvolvimento moral para você?

Ana: Eu acho que isso aí vem de casa. Eu acho que é da questão da educação mesmo, dos pais em casa ou a gente mostrar o quê que é certo e o quê que é errado. (...)

Pesquisadora: Para você, a escola tem algum envolvimento com o desenvolvimento moral dos alunos?

Ana: Eu acho que tem. Não é o principal, não, porque eu acho que o principal vem da família, mas também tem seu papel.

c) O *bullying* segundo as crianças da turma A

A pesquisadora, antes de entrevistar a professora, explicou a ela os critérios de seleção das crianças (as que se implicavam com as outras, as que sofriam com as implicâncias e as que observavam neutras). Ana indicou alunos e os descreveu um a um para a pesquisadora (ver adiante). A

pesquisadora conversou com os seis alunos fora da sala de aula (nomes fictícios), explicou a pesquisa e entregou os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido a serem assinados pelos alunos e pelos pais ou responsáveis.

Os alunos entrevistados da turma A foram Aline, Bianca, Carmen, Ester, Fabiana, Diana, Bruno, Alan e Celso.

ALINE foi definida por Ana como boa aluna, e foi indicada para entrevista piloto. Segundo a professora, ela não seria “implicante” nem sofreria com os colegas. Devido à riqueza de sua entrevista, foi incluída no estudo. Aline citou Bianca e Carmen como suas melhores amigas e situações de *bullying* entre meninas, nas quais três alunas populares excluía e hostilizavam as outras colegas, deixando outras meninas entrarem no grupo apenas por interesse (por exemplo, ter lanche para dividir). Aline mencionou situações em que se sentiu excluída no ano anterior e, pelos indicadores não verbais e paralinguísticos apresentados pela aluna durante a entrevista, observamos a carga emocional dessas situações para a entrevistada.

A aluna relatou que, nessas situações e naquelas em que observou violência física explícita e xingamentos, ela recorreu ao auxílio de Olívia (orientadora educacional), pois não quis ser rotulada de “enxerida” (sic) pelos colegas. Para eliminar o problema, disse que as alunas populares deveriam aprender a ser educadas e a não maltratar as colegas. Para a aluna, Olívia e Ana resolveriam o problema do *bullying* se conversassem com as meninas populares, indicando que isso ainda não havia acontecido. E como alternativa para as meninas excluídas, Aline avaliou que elas deveriam escolher melhor as amigas e não se deixarem maltratar pelas populares. Não soube, contudo, explicar como uma criança vítima poderia se defender de situações de *bullying*.

Aline definiu *bullying* como “xingar as pessoas todos os dias e bater, ficar toda hora maltratando ela e *coisando*” (Aline). Como “coisando”, Aline se referiu a implicar e citou como exemplo a implicância de um menino com ela. Ele pôs apelidos em Aline que, nem sempre, eram engraçados. Para se livrar da situação, Aline disse que o menino deveria aprender a ser educado e acrescentou que Ana, ao ver o aluno implicando com ela, não intervinha, porque acreditava ser apenas uma brincadeira dos dois, pois muitas vezes Aline rebateu os apelidos com outros xingamentos.

Como caso grave de *bullying*, citou o de uma menina de sua sala (Fabiana) que era apelidada por ser negra. Aline disse que a colega parecia triste, mas, devido à intervenção de Ana, que conversou com os alunos agressores, a implicância cessou. Avaliou que a menina deveria ter recorrido à direção e explicado aos meninos que os apelidos a magoavam, considerando que as crianças deveriam ser ativas quando são vítimas de *bullying* (agora conseguiu explicar como: recorrendo à ajuda dos adultos ou rebatendo os xingamentos).

Aline avaliou sua professora como uma pessoa muito legal, rígida e bem intencionada, pois almejava que seus alunos aprendessem. Disse que ela intervinha quando observava conflitos entre os alunos e, em geral, Ana conversava com a turma toda e estabelecia um combinado, como, por

exemplo, proibir o futebol se os meninos não se comportassem em sala. A entrevistada considerou Olívia como uma “boa professora”, que ensinava os alunos a serem melhores com as pessoas.

BIANCA foi apresentada por Ana como uma criança tímida e com bom comportamento. A entrevistada citou Aline como sua melhor amiga e mencionou casos de *bullying* entre as meninas, como “falar mal pelas costas”, “fazer grupinhos” e os apelidos pejorativos dos meninos direcionados a Fabiana, que foi definida como vítima de *bullying*. Ela o fez, ao contrário da professora Ana, que a definiu como observadora. Observamos que Ana pode não ter notado a existência do *bullying* sutil entre as meninas ou entre meninos e meninas, ou que tenha interpretado as manifestações de violência psicológica como brincadeira entre as crianças, conforme analisado por Aline (às vezes Ana interpretava xingamentos como brincadeiras entre amigos, mas seria a vivência de *bullying*, conforme a entrevistada). Bianca assim descreveu o *bullying* contra Fabiana:

É dos meninos que ficavam chamando a Fabiana, que a... É porque ela é morena e o cabelo dela assim é meio diferente, aí eles ficavam a chamando de *Avatar* [personagem de filme com longos cabelos em tranças]. Mas eu acho muito bonito o cabelo dela. Ai eles ficavam xingando ela, é porque os meninos, de vez em quando, têm mania de botar apelido. (Bianca)

Nessas situações, Bianca disse que sugeriu à Fabiana que não se importasse com os apelidos, mas o problema persistiu e a vítima recorreu a Ana. Somente a intervenção de um adulto, segundo a entrevistada, protegeria Fabiana dos apelidos pejorativos. Bianca relatou que, quando um adulto mostra às crianças como o colega se sente quando colocam nele apelidos negativos, o agressor tenderia a parar com a implicância. Observamos, portanto, que, para Bianca, a empatia seria a melhor maneira de evitar o *bullying* e seria, também, necessária a intervenção de um adulto. Percebemos que, para a entrevistada, os adultos ainda não haviam intervindo de forma eficiente no caso de Fabiana.

De acordo com ela, *bullying* “é quando uma pessoa xinga a outra, quando ela discrimina e quando ela bota apelido, quando ela fica deixando as pessoas tristes” (Bianca). Como exemplo, citou ocasião na qual era perseguida por colega na *van* escolar. A situação cessou quando sua mãe comunicou o fato ao motorista da *van*, que interveio, conversando com o menino agressor. Observamos, nessas situações, que os adultos foram centrais na resolução dos casos de *bullying* e que a entrevistada o sofreu fora da escola.

Em relação a sugestões para prevenir o *bullying* na escola, Bianca sugeriu que as crianças fossem estimuladas a conviverem juntas, sem grupinhos (alunos agregados em grupos e com tendência a excluir outros alunos e grupos) e apelidos. Ela elogiou Ana e, se tivesse oportunidade, disse que daria à professora a sugestão de promover mais trabalhos em grupos. Bianca observou que trabalhar junto pode ser uma boa estratégia para evitar o *bullying* escolar:

Pesquisadora: E você, se pudesse dar ideia, o que vocêalaria pra ela? Alguma coisa pra ela fazer para parar de ter grupinho na sala?

Bianca: Eualaria pra ela é, ‘professora, por que você não coloca a gente todo mundo junto?’ Não bagunçado, mas, assim arrumadinho, todo mundo junto, é porque de vez em quando a gente faz trabalho e precisa ser um limite de pessoas juntas, aí a tia botar a gente também pra fazer trabalhos juntos.

Bianca considerou que Olívia ensinava as crianças a respeitarem as pessoas, mas também a avaliou negativamente (como “chatinha” (sic)) porque proibia as crianças de correrem pela escola. A regra do “não correr” não fazia sentido para Bianca, mas como confiava em Olívia, disse acreditar que “não correr deve ser para o nosso bem” (Bianca).

CARMEN, também apresentada por Ana como uma criança tímida e com bom comportamento, foi citada por Aline como sua melhor amiga. Carmen elencou casos de fofoca entre as meninas e momentos em que os meninos falavam mal das meninas e vice-versa. Carmen relatou que as meninas da sua sala tinham inveja de Aline (por ela ser boa aluna e premiada com frequência) e, por isso, muitas vezes a excluía. Observamos, nesse fato, um dos efeitos diretos de a escola promover a premiação dos melhores alunos com a entrega de diplomas: o fato suscitou a competição, a inveja e a exclusão entre as meninas da turma A. Carmen avaliou a inveja como fator determinante do *bullying* entre as meninas:

É porque lá na sala tem um montão de menina que não gostam da Aline, mas é porque todo mundo fica com inveja dela, só porque ela pode tudo, porque ela desenha muito bem. Mas eu não acho isso, porque todo mundo pode conseguir uma vez. (Carmen)

Carmen observou que Ana sempre intervinha quando percebia as intrigas, conversando com os alunos para que ficassem quietos. Ela avaliou a professora e os pais como responsáveis por ensinar as crianças a pedir desculpas e a amar e respeitar os colegas, inclusive aqueles “que fazem mal para a gente”. A aluna avaliou, desse modo, que o *bullying* poderia ser combatido com a internalização de regras como desculpar-se e, ao mesmo tempo, com o desenvolvimento de valores construtivos, como o amor ao próximo. Para a aluna, caso as crianças pudessem compartilhar com os colegas e a professora o amor e o perdão, poderiam ser elaboradas novas práticas educativas em torno desses sentimentos. A aluna considerou que, de alguma maneira, a professora poderia ajudar os alunos a respeitar o colega.

Carmen associou o *bullying* ao desenvolvimento de baixa autoestima por parte da criança-alvo, demonstrando pesar ao falar do tema: “*bullying* pra mim é xingar, xingar outra pessoa e deixar que a pessoa fique com aqueles pensamentos, se achando mal dela mesma” (Carmen).

Disse que Ana é boa professora, exigente com o conteúdo escolar e atenta às situações de implicância e de fofoca, nas quais interveio prontamente, ameaçando levar o caso à direção da escola. Na fala da criança, percebemos que Ana não conversou com os alunos sobre valores nem mesmo os motivou a trabalharem juntos, de modo a vivenciar, na prática, valores como amor e respeito. Carmen mencionou que Olívia é uma boa coordenadora e que evitava que as crianças corressem para que não se machucassem. Ou seja, observamos que Olívia foi lembrada por Carmen e Bianca devido à imposição de uma regra sem sentido para elas (não correr) e menos pelo Projeto Virtudes.

ESTER foi definida por Ana como uma aluna com excelentes notas, mas distraída e implicante com os colegas, sendo, eventualmente, causadora de situações de *bullying*.

Ester, em sua entrevista, mencionou como situação de conflito entre os colegas o jogo de queimada, durante o qual haveria muitas brigas, porque as crianças não respeitavam as regras. Para evitar problemas entre os alunos, considerou que eles deveriam aprender a se tornarem amigos e a conversarem mais uns com os outros. Para a menina, saber conversar e fazer amigos levaria os alunos a aprenderem a respeitar as regras. A entrevistada apresentou, portanto, sua crença nas práticas construtivas entre as crianças como promotoras da convivência mais pacífica, inclusive em jogos competitivos (queimada). *Bullying* foi assim definido por Ester:

Bullying tem de várias formas, tem como xingamento, tem você ficar assim... Ah, todo dia ficar falando para uma pessoa que ela é feia que ela não vai conseguir fazer alguma coisa, que ela não vai ser capaz de fazer alguma coisa.

Ela associou *bullying* a diminuir a autoestima de alguém diariamente. Como exemplo, disse nunca ter vivenciado casos de *bullying* na escola, apenas visto em filmes. No entanto, questionada de outra maneira — se já tinha visto situações de implicância na escola —, disse que sim e que ela mesma era alvo de apelidos pejorativos, devido a sua aparência física (negra e muito magra). Como intervenção, pediu para a professora ajudá-la e Ana mandou os colegas pararem com os apelidos e pedirem desculpa a Ester. Após a intervenção da professora, os apelidos cessaram, mas, para Ester, caso as conversas não funcionassem, as crianças deveriam ser ameaçadas com castigos (ficar sem recreio, por exemplo).

Essa entrevistada entendeu que, até o momento, Ana resolvia casos de *bullying* conversando em particular com as crianças envolvidas e questionando “Você gostaria que fizessem isso com você?”. Observamos, nesse caso, que a resolução de casos de *bullying* na turma A pareciam centrados na professora, que chamava a atenção dos alunos e fazia o problema cessar de imediato. No relato de Ester, ficou evidente que Ana se preocupava com ensinar a regra do “não pode”, do “peça desculpas” e exercitava a empatia, pedindo às crianças agressoras para se colocarem no lugar da vítima. Na fala de Ester, nos pareceu, entretanto, que Ana se focava nas regras, sendo menor a dedicação ao trabalho com os valores e relações interpessoais construtivos entre os alunos.

Ester avaliou que as crianças provocariam situações de *bullying*, porque vivenciariam situações parecidas em casa. Para a aluna, a escola deveria ensinar às crianças agressoras sobre o que não fazer e o que fazer com os outros (regras de conduta), por meio de trabalhos na escola e em casa. Como trabalhos, mencionou que Olívia poderia ensinar às crianças sobre o amor ao próximo e que não deveriam fazer com o outro o que não gostariam que fizessem com elas. Os pais, por sua vez, deveriam conversar com as crianças e pedir que parassem com os apelidos pejorativos. Para a aluna, a escola já realizaria o seu papel contra o *bullying*, por meio de Olívia, mas faltaria à família se empenhar mais em “ensinar” os filhos a não xingarem os colegas.

Ester foi encaminhada pela pesquisadora a atendimento psicológico, com a ressalva de que, apesar de não anotar o conteúdo escolar e de ser distraída em sala, demonstrava saber todas as

respostas que Ana perguntava à turma oralmente. Em outras palavras, ela parecia uma menina triste e isolada, em sala de aula, mas inteligente e atenta ao conteúdo escolar.

O atendimento psicológico, realizado pela estagiária de psicologia, com supervisão da pesquisadora e de professora e psicóloga clínica da Universidade de Brasília, teve como objetivo ajudar Ana e Ester a compreenderem os motivos de a aluna ter dificuldades de relacionamento em sala de aula. Ao final da pesquisa, Ana destacou à pesquisadora que Ester estava mais atenta em sala e mais confiante nos relacionamentos interpessoais, mais adequada na abordagem dos colegas e na construção de vínculos de amizade. Ela atribuiu as melhoras da aluna ao acompanhamento psicológico feito pela estagiária. Não temos informações sobre o conteúdo das conversas entre a estagiária e a professora, apesar de sabermos do trabalho com a escola para favorecer o desenvolvimento social e emocional de Ester.

FABIANA foi apresentada por Ana como uma menina que havia sofrido *bullying* no início daquele ano (não detalhou a situação), uma menina triste, com complexo de inferioridade, com realidade familiar complexa: os pais tinham sido assassinados de maneira cruel, no ano anterior, e ela, desde então, morava com uma tia. Não conseguia fazer as provas escolares sem chorar e, diante das notas baixas, se recusava a conversar sobre a correção e não se envolvia com as tentativas de Ana para ajudar.

Ana, ao solicitar a inclusão da menina nas entrevistas, indicou Fabiana como alvo de *bullying*. A professora, preocupada com ajudar a criança, solicitou a avaliação da pesquisadora, após a entrevista da menina, deixando claro sua concepção da pesquisadora como psicóloga clínica, apesar de o seu envolvimento com o tema do *bullying* não ser psicoterapêutico. Entretanto, relatamos a ela não ser possível (e nem seria nosso papel) fornecer pareceres sobre as crianças entrevistadas, nem mesmo ditar intervenções imediatistas, que além de poderem não ajudar Fabiana, poderiam, na verdade prejudicar essa aluna. Diante do contexto de extrema preocupação por parte de Ana, indicamos à entrevistada a psicoterapia na clínica social, tendo como focos de trabalho seu comportamento retraído e triste e as relações familiares marcadas por luto recente.

Na entrevista, Fabiana mencionou não gostar de Ester, porque ela não aceitava derrotas no jogo de queimada e a provocava com xingamentos. Interessante que Ester, em sua entrevista, também classificou Fabiana como uma menina grosseira, que a provocava com apelidos e gestos obscenos. Observamos, desde o princípio, a necessidade de a professora trabalhar com todos os alunos de modo que eles tenham a oportunidade de conviverem entre si de forma pacífica e de construir relações de amizade.

Fabiana mencionou, como problema de relacionamento entre os colegas, situações em que há brigas na escola e apelidos. Citou um evento no qual um colega implicou com ela por ela estar sentada em uma mureta da escola. Disse ter se sentido triste e pedido para a professora intervir. A professora chamou a atenção do menino, que parou de magoá-la. Questionada sobre o que mais poderia ser feito

para defendê-la da agressão verbal, sugeriu contar para a sua tia, que pediria para a diretora intervir. Observamos que Fabiana não se colocou como agente capaz de, ela mesma, defender-se do colega, centralizando as intervenções nos adultos em quem confia, exclusivamente. Daí a importância de a escola fortalecer os alunos, motivando-os a se defenderem em situações nas quais se sintam magoados.

A aluna definiu *bullying* como xingamentos e apelidos de mau gosto, além de agressões físicas. Disse que bater no colega ou nos filhos não resolveria os problemas de relacionamento e, como exemplo, mencionou a história de uma prima que apanhava constantemente da mãe e se sentia triste por isso. Interessante que, ao falar de violência entre crianças, o tema violência entre adultos e crianças parecia despertar em Fabiana a necessidade de conversar sobre o tema, o que poderia ser indício da exposição da menina a situações de violência intrafamiliar.

Fabiana, ao voltar ao tema *bullying*, avaliou que as crianças que o provocavam queriam se divertir à custa do sofrimento da vítima, que se sentiria triste e humilhada. Para ela, os pais e os professores deveriam conversar com as crianças sobre a regra do não xingar, para evitar situações de *bullying*, assim como Ana e Olívia faziam. Em relação às crianças, disse que elas deveriam se ajudar mutuamente, como se a interação em momentos de dificuldade evitasse a violência no futuro. Como casos de *bullying*, citou exemplo de uma vizinha que sofria *bullying* na escola. Pontuamos que Fabiana mencionou o medo que a vítima do *bullying* tem de denunciar a situação e sofrer mais agressões, como podemos observar abaixo:

Pesquisadora: Você já viu algum caso assim ou já conheceu alguma criança que sofreu isso? De sofrer *bullying* e não querer ir pra escola, ficar triste com o apelido, chorar?

Fabiana: Já.

Pesquisadora: Já? Qual caso que você já viu?

Fabiana: A minha vizinha

Pesquisadora: A sua vizinha? E o que ela fez pra sair dessa situação?

Fabiana: Porque um monte de gente ficava a chamando de chata, feia, de menina ‘velha ignorante’ aí ela... Aí a colega dela disse bem assim pra ela ‘contar pra mãe dela’, aí ela foi e falou, só que aí ela estava com medo de falar pra mãe dela, porque senão a pessoa que estava falando com ela ia bater nela

Pesquisadora: Entendi o medo de contar. E como terminou essa história?

Fabiana: A mãe dela foi à direção e falou com a diretora. A diretora foi lá e conversou com a mãe e tirou a menina da escola

Observamos que, apesar das intervenções da pesquisadora ao longo da entrevista, Fabiana não falou de si mesma e não expressou a situação de *bullying* que vivenciou na escola e indicada pela professora. Talvez a situação não tenha sido interpretada como *bullying* pela menina ou ela não tenha sentido vontade de conversar sobre o fato com a pesquisadora.

DIANA, uma aluna negra, segundo Ana, era isolada pelas outras crianças. Na entrevista, a menina avaliou que, na escola, havia brigas e xingamentos, sendo ela mesma alvo de Bruno. Relatou que o menino colocava apelidos pejorativos nela e que esses apelidos a deixavam com raiva e se sentindo excluída pelos colegas. Ela disse ter tentado se defender, relatando ao colega não aguentar as humilhações, mas Bruno não parava de persegui-la:

Diana: ...ele me chama de gorila, ele me chama de outro nome... Dá raiva.

Pesquisadora: E como é que você se sente?

Diana: Eu me sinto excluída porque ele me xinga...

Pesquisadora: Mas xinga de que?

Diana: É de gorila, é de sapo.

Diana disse que, quando revidava os xingamentos de Bruno, observava que os apelidos ficavam mais intensos e o problema piorava. Sentia-se magoada e considerava que a professora poderia ajudá-la, brigando com o aluno que a perseguia, assim como a pesquisadora poderia ajudar. Observamos que Diana pôs a pesquisadora no lugar da psicóloga clínica, que poderia, por meio de recursos da psicoterapia, ajudá-la a relatar tudo o que sentia e fazê-la mais feliz. Percebemos, aqui, a necessidade de as crianças terem um espaço de escuta do psicólogo escolar na escola e que, mesmo não sendo clínico, ele pode, por meio da escuta clínica e do olhar clínico sobre o caso, ajudar meninas como Diana a lidarem com o contexto em que elas estão inseridas (professora e demais alunos), a construir novas formas de relacionamento, nas quais o desenvolvimento emocional e social de todos seja beneficiado. A seguir, trechos da entrevista:

Pesquisadora: O que, por exemplo, a professora (...) poderia fazer para o Bruno parar de pegar no seu pé?

Diana: Brigar com ele

Pesquisadora: O que ela deveria falar pra ele?

Diana: Que não pode me xingar, porque eu sou colega dele de sala e...

Pesquisadora: E do seu sentimento, o que ela poderia falar? ‘Olha Bruno, a Ana se sente...’

Diana: Magoada

Pesquisadora: Magoada não é? E você acha que alguém mais poderia te ajudar nessa situação? Além da professora

Diana: Você.

Pesquisadora: Eu? O que eu poderia fazer em sua opinião?

Diana: Ajudar-me a colocar tudo pra fora, falando tudo.

Pesquisadora: Entendi. Você ganha, então, teu espaço pra jogar tudo isso pra fora, se sentir melhor.

Diana definiu o *bullying*, como “colocar apelidos” e disse que, quem é alvo de *bullying*, tem um defeito físico. Durante a entrevista, ela foi elaborando o conceito de defeito por meio do diálogo com a pesquisadora.

Pesquisadora: O que é *bullying* pra você?

Diana: *Bullying* é ficar colocando apelido nos outros, ficar xingando um ao outro.

Pesquisadora: E como é que a criança que faz o *bullying* se sente, em sua opinião?

Diana: Eles não gosta que xinga eles também e a gente também não gosta. Então eu acho que eles gostam de fazer isso...

Pesquisadora: Se sente bem?

Diana: Sim.

Pesquisadora: E por que você acha que isso acontece? Por que uma criança começa a pegar a outra pra fazer esse tipo de coisa?

Diana: Porque ela tem algum defeito assim, aí eles começam a dar algum apelido.

Pesquisadora: Mas você acha que esse defeito existe ou esse defeito eles criaram na cabeça deles?

Diana: Eu acho que eles criaram...

Pesquisadora: É. Por que eu acho que às vezes você se sente muito isolada e começa a ficar muito triste acreditando no que o Bruno fala. E o que o Bruno fala são coisas da cabeça dele não é? Por que você é uma menina legal, você é uma menina bonita, você é uma menina que pode ter todos os amigos que você quiser. Aí ele fica falando tantas vezes na sua cabeça, que você é macaca, que você é uma sapa, que você é feia, né? Que você começa a acreditar...

Diana considerou que contar o problema para Olívia e para a diretora, Denise, poderia resolver o problema, mas ela tinha medo de “eles começarem a me odiar mais do que me odeiam” (Diana). A aluna trouxe sugestões de como resolver o problema:

Diana: Porque conversar assim, conversar é conversar assim pra eles [gesto de tanto faz com os ombros]. *Não adianta, então...* [grifo nosso]

Pesquisadora: Você já percebeu assim alguma conversa sobre essa história de respeitar os outros que não adiantou nada? Na prática?

Diana: Uhum [sim]

Pesquisadora: Qual, por exemplo? A professora já conversou com o Bruno e não resolveu? Você já percebeu isso?

Diana: *A professora, acho que ela nunca conversou assim, ela só fala pra ele parar com isso.* [grifo nosso]

Pesquisadora: Já que conversa pra você não adianta, Diana, o que poderia ajudar?

Diana: ... (silêncio)

Pesquisadora: Se fosse você? Diana agora o que você pode fazer pra parar o *bullying* na escola o que você faria? Para proteger outras crianças que se sentem como você?

Diana: Eu chamaria os pais pra falar assim sobre o que está acontecendo. Para os pais também falar com os filhos pra parar com isso, porque também está magoando os outros.

Aqui, Diana trouxe um aspecto muito importante da questão: o conceito de “conversar”. No início do trecho transcrito, disse que conversar com os *bullies* não adiantaria. Mas logo adiante ela explicou porque achava que não adiantaria: “A professora, acho que ela nunca conversou assim, ela só fala pra ele parar com isso” (Diana). Percebemos, neste momento da entrevista, que o grande problema é que a professora, de fato, não conversa com o aluno, explicando a situação, argumentando, ou fazendo o aluno perceber o mal que está causando à colega. A professora, simplesmente, “só fala pra ele parar com isso”. Ou seja, falta o adulto de fato dialogar com a criança; em suas palavras, “conversar”. Quando falou também da importância dos pais, voltou a se referir à necessidade de que alguém explicasse para o agressor o quanto ele magoava os colegas. Em seguida a este trecho, Ana desabafou seu sofrimento diante do *bullying* e sua sensibilidade devido a problemas familiares. Disse, na entrevista, acreditar que, se Bruno conhecesse sua realidade, não a maltrataria. A aluna pediu mais espaço de diálogo com o colega e oportunidades para expor, na escola, seus sentimentos e seu contexto de vida:

Pesquisadora: Por que ele pega mais no seu pé do que das outras? Ou dos outros, em sua opinião?

Diana: Causa que... Porque ele não sabe que eu tenho uma vida difícil, então... [voz embargada, chorosa]

Pesquisadora: Como que é sua vida? Você tá falando que ela é difícil...

Diana: Aham [sim]

Pesquisadora: Porque você é muito só. Só você, sua mãe e sua vó. É isso?

Diana: Não, meu pai.

Pesquisadora: Então a vida é só com adulto, aí você mora longe? O que você acha mais difícil na sua vida?

Diana: Por que meu pai e minha mãe têm muitas brigas.

Pesquisadora: Às vezes você pensa neles na escola?

Diana: Já... sim. [voz embargada, chorosa]

Pesquisadora: Por que é uma situação complicada, por que aí que não tem como resolver porque você é criança. Problema de adulto o adulto é que tem que resolver, não é?

Diana: [Silêncio]

Pesquisadora: E eles moram juntos?

Diana: Aham [sim][ainda mais emocionada, quase chora]

Após a entrevista e a conversa com a professora, a pesquisadora, preocupada com a saúde mental da aluna, sugeriu o encaminhamento de Diana para psicoterapia em clínica social. Ao final da pesquisa, Ana disse que Diana estava mais confiante e com mais amigos na sala. A pesquisadora também a observava mais sorridente e comunicativa. Destacamos que a intervenção da estagiária também incluiu trabalho com a família de Diana e com a professora na escola, uma vez que não acreditamos que a psicologia clínica com foco apenas na criança seja capaz de promover mudanças em sua vida. Essa mudança deve englobar o contexto social e familiar no qual ela vive.

BRUNO, segundo a professora Ana, era uma criança que precisava de ajuda. Ele morava com uma tia, desde o começo daquele ano, e ela não se responsabilizava por sua educação e cuidados. Suas notas decaíam a cada bimestre e Bruno estava mais agitado e agressivo. A mãe de Bruno chorava quando ia à escola, porque precisava trabalhar o dia todo e não encontrava ninguém responsável para cuidar do filho. Na entrevista com a pesquisadora:

Pesquisadora: O que é *bullying* pra você, Bruno?

Bruno: É você *xingar o outro, bater no outro do jeito que ele é*. [grifo nosso]

Pesquisadora: Algum colega aqui na escola já implicou com você ou bateu?

Bruno: Não. Não tive problema com ninguém não; todo mundo me trata bem na minha sala.

Pesquisadora: E você já implicou com algum colega ou bateu nele?

Bruno: Não

Pesquisadora: Você já implicou, por exemplo, com a Diana?

Bruno: É, não. Eu fico longe dela mesmo.

Pesquisadora: Você fica longe dela? Nunca aconteceu de você colocar apelido na Diana, por exemplo?

Bruno: Eu já dei o apelido nela algumas vezes...

Pesquisadora: E como que ela se sentiu?

Bruno: Ela ficou brava e depois me... Ficou colocando apelido.

Pesquisadora: Ah! Ela revidou dando mais apelido?

Bruno: Uhum [sim]

Pesquisadora: E como você se sentiu quando ela te deu apelido?

Bruno: Eu fiquei bravo, mas deixei.

Bruno definiu o *bullying* como xingar e bater no colega devido ao “jeito que ele é”, e disse nunca ter sido hostilizado pelos colegas. Convidado a falar sobre Diana, disse que se afastava dela, mas somente admitiu que já havia posto apelidos pejorativos nela quando a pesquisadora insistiu no assunto. Disse que ela ficava com raiva e revidava com apelidos, e que ele também ficava bravo, mas aceitava, talvez por estar ciente de que ele era quem dava início ao processo (“Eu fiquei bravo, mas

deixei.”). Concluiu que Diana desenvolveu comportamentos defensivos e que evitava brincar com ele. Ao longo da entrevista, Bruno trouxe reflexões sobre como superar o *bullying* e ser amigo de Diana. Ou seja, a própria criança, após ser levada a se colocar no lugar da vítima (empatia), vislumbrou possibilidades de transformar uma relação tensa e agressiva em uma nova amizade. Apesar de sabermos que falar não significa fazer, sabemos também que refletir sobre o mal causado ao outro é um passo importante para a diminuição de comportamentos agressivos. Continuando a entrevista:

Pesquisadora: O que poderia ter sido feito pra parar com essa situação de você ficar dando apelido pra Diana e Diana te dando apelido?

Bruno: Somos nós sermos amigos.

Pesquisadora: Vocês serem amigos? Isso é possível, Bruno?

Bruno: É

Pesquisadora: O que falta pra você e a Diana se acertarem, serem amigos?

Bruno: *Ela compreender comigo...* [grifo nosso]

Pesquisadora: Compreender com você? Como assim compreender com você?

Bruno: Um exemplo, eu um dia eu fui amigo dela no dia seguinte eu fui falar uma coisa pra ela, ela me chamou o que, que é, macaco? E eu me afastei dela.

Pesquisadora: Entendi. Ela está muito, assim, na defensiva, não é? Se você vai falar com ela, ela já está com raiva de você?

Bruno: Uhum [sim].

Pesquisadora: E será que não é por conta de ela ter ouvido algum xingamento da sua parte? E ela ficou nervosa, triste?

Bruno: Eu acho que foi.

Bruno, nesse momento da entrevista, se queixou de algo que, muito frequentemente, ocorre nas relações interpessoais: quando aquele que agride o outro eventualmente se aproxima com intenção diversa, o outro tende a interpretar a aproximação como mais uma agressão e reage com hostilidade, dificultando, com isso, o entendimento entre eles. Bruno se refere a isso como “[falta] *ela compreender comigo*”...

Para evitar o *bullying* na escola, Bruno considerou que as crianças deveriam ser estimuladas a dividir objetos, tarefas e brincadeiras, evitando que colegas fiquem isolados. O caminho para a aceitação do outro, segundo Bruno, é ter oportunidades para dividir e ajudar o colega, assim como compreender como o outro se sente. Questionado sobre se observa que alguma criança é isolada, ele citou Diana. Disse também que isso acontece, porque nenhum aluno gosta dela, pois ela põe apelidos de mau gosto nos outros. Dessa maneira, observamos que Bruno se esquivava do papel de participante de uma interação continuada de *bullying*, em especial contra Diana, e atribuiu exclusivamente a ela o seu isolamento.

Concluimos, então, que o *bullying*, no relato das crianças, é um fenômeno relacional complexo, que envolve diversas motivações, sentimentos e sugestões. É, portanto, essencial que a escola inclua nas atividades cotidianas oportunidades de as crianças compartilharem o que sentem e o que pensam sobre o tema. Com base nisso, elas poderão construir, juntas, maneiras de superar os problemas de violência na escola e ajudar os adultos a compreenderem como esses problemas acontecem e de que maneira eles podem ser evitados.

ALAN, para Ana, falava demais e implicava com os colegas, causando *bullying*. Na entrevista, ele considerou que na escola havia brigas devido a desentendimentos no futebol e, para evitar o problema, avaliou que regras deveriam ser criadas pelas crianças e respeitadas durante o jogo. Ele disse que as crianças da sua turma reclamam dele e, em sua opinião, as reclamações devem-se ao fato de ele conversar demais. Sobre os apelidos que recebe, disse não se importar e até gostar deles, por percebê-los como brincadeira. Quando apelidava os colegas, avaliou que eles também gostavam e que as crianças só “pegam no pé” (sic) de um colega se ele demonstrar se aborrecer com as implicâncias.

Sobre o *bullying*, Alan disse que o termo se referia a xingamentos e, como maneira de enfrentar o problema, os alunos deveriam falar com a professora para ela repreender os agressores. A respeito de casos de *bullying* na escola, ele citou novamente o jogo de futebol, quando os meninos, devido ao clima de competição e de vitória frustrada, brigariam e implicariam uns com os outros. Disse que o jogo deixava os meninos nervosos, mas que, após o intervalo, eles “saíam de boa” (em paz, amigos). Constatamos, pois, que, no ponto de vista de Alan, as brigas e xingamentos durante o futebol são *bullying*, apesar de a literatura defini-lo como agressões constantes e intencionais contra uma pessoa ou um grupo. No caso, como as crianças, segundo Alan, saíam amigas após o futebol, não seria *bullying*, mas um caso de competição exacerbada e violenta, que também merece intervenção da escola.

Para evitar *bullying* na escola, Alan disse que deveria haver regras como não brigar e não xingar, em especial durante o futebol, e que as crianças deveriam dar as regras. Ele declarou que Ana explicava aos alunos que eles não deveriam se xingar quando estão jogando futebol e que ela os ameaçava de ficarem sem jogo, caso as brigas continuassem. Mas a repreensão, segundo esse aluno, teve pouco resultado. Alan concluiu que o ideal era que as crianças construíssem e respeitassem suas próprias regras no futebol, entendendo que, após o jogo, eles deveriam recolher a bola e ir para a fila da sala de aula, sem ofensas.

Em relação a Ana e Olívia, considerou ambas “legais” e que elas desempenhavam o papel de colocar as crianças de castigo em situações de brigas e implicâncias. Interessante que o questionado sobre o que, exatamente, Olívia fazia em sala de aula, o aluno não soube explicar. Isso demonstra que as intervenções da orientadora não foram registradas pelo aluno, que ponderou, ao longo da entrevista, que as regras deveriam ainda ser trabalhadas pelos alunos. Alan mencionou Olívia como aquela que impunha as punições e os castigos que, certamente, resolveriam problemas pontuais:

Pesquisadora: E o que você pensa sobre a Olívia? Que eu vejo que ela entra na sala de vocês uma semana sim uma não, né? O que ela faz na sala?

Alan: Conversa com nós... [silêncio] [Pensativo]

Pesquisadora: O que você acha do trabalho dela?

Alan: [silêncio] [Pensativo] Como ela é com nós?

Pesquisadora: É

Alan: Ela é legal

Pesquisadora: E o que ela faz quando ela percebe que vocês têm problemas? Implicância, brigas, apelido?

Alan: Ela nos bota sentando num lugar até acabar o recreio

Pesquisadora: Ah é? E você acha que isso resolve?

Alan: Resolve

CELSO foi definido por Ana como implicante, com poder de interferir na aprendizagem dos colegas com brincadeiras e implicâncias. Ele chamava a atenção dos alunos, segundo Ana, por ser distraído e buscar nos colegas parceiros para as conversas durante a aula. Já foi punido com uma semana sem recreio por bater nos colegas. Com tal atitude Ana demonstra que Celso era um menino agressor. A pesquisadora observou que ele se sentava sozinho no fundo da sala, permanecia calado durante as aulas e não interagia com os outros colegas. Observamos que, por isso, o aluno poderia ser constantemente punido por Ana, privado do contato com outros alunos, ao ponto de, nas observações etnográficas, não ter demonstrado contato com colegas.

Na entrevista, Celso disse que a professora o pôs sentado no fundo da sala, devido ao fato de ele conversar demais, mas relatou não gostar de se sentar ali, porque não conseguia enxergar o quadro e, conseqüentemente, não copiava o conteúdo. Celso disse não pedir para mudar de lugar por vergonha de Ana. Observamos, assim, que a postura da professora excluía o aluno também do acesso ao conteúdo e mantê-lo sentado no fundo da sala prejudicava seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo. O papel do psicólogo escolar, nesse caso, seria evidenciar à professora o quanto sua atitude era punitiva e como ela poderia ajudar esse aluno, e também os demais, fazendo, por exemplo, rodízio entre os lugares.

Para Celso, *bullying* seria colocar apelidos que não são aceitos pela criança alvo. Ele citou, como exemplo, o próprio caso (como vítima de *bullying*, apelido relacionado a sua cor negra), mas disse, em seguida, gostar dos apelidos relacionados à sua cor, não se importar. Talvez, para ele, não tenha sido confortável falar de preconceito com a pesquisadora, optando por se esquivar do assunto com “não foi *bullying* não” e “não sei por que colocaram o apelido não” (por exemplo, o apelido *Negueba*). Avaliou que, nos casos de brigas eventuais e de *bullying*, a professora deveria ser chamada para intervir e resolver o problema, mandando o agressor parar de brigar ou de colocar apelidos. O entrevistado, do mesmo modo que Alan, afirmou que as brigas escolares se deviam ao futebol, durante o qual os meninos se xingavam bastante. igualmente ocorre em relação ao jogo de totó: momentos sem a vigilância direta dos adultos.

Ele acreditava que, para o problema parar, os alunos deveriam aprender a se respeitar por meio de “conversas” com a professora. As conversas seriam a imposição de regras e, para o aluno, a imposição, por si só, melhoraria a convivência entre as crianças, talvez porque nunca tenha sido exposto a, ou observado, outras formas de intervenção por parte da equipe escolar. É o que demonstra esta parte de entrevista:

Pesquisadora: Vamos supor que você estivesse xingando outro menino o tempo todo. O que deveria ser feito com você pra você parar de estar xingando o outro menino?

Celso: Mandar-me parar.

Pesquisadora: Mandar você parar? Ter uma regra; seria isso? Não xingar, por exemplo.

Celso: Sim.

Para ele, a professora era “legal” e ela e Olívia intervinham quando percebiam situações de briga entre os alunos. A entrevista de Celso foi sintética, pois o aluno pareceu não ter estabelecido vínculo de confiança com a pesquisadora: permaneceu tímido e monossilábico. Além disso, o tema da entrevista deve tê-lo retraído a falar de si mesmo, visto que ele próprio é, segundo a professora, agente de *bullying*.

TURMA B

a) Contexto da turma B

A **professora da turma B (Beatriz)** mostrou-se autoritária e controlava os alunos por meio de comandos constantes. Por exemplo: “Agora vou copiar o texto aqui e vou pular três linhas. Assim. Agora vocês vão copiar como eu fiz e pular quantas linhas? Isso mesmo, três linhas. Vou começar a copiar agora...”.

Sua voz se alterava quando chamava a atenção de algum aluno, enquanto mantinha seu olhar sempre fixo e as sobrancelhas franzidas. Ela se focava alternadamente no quadro negro e nos alunos. Das três professoras, observamos que ela foi a que mais passava conteúdos no quadro. Os trinta alunos da turma B, sentados em duplas e em trios, permaneciam calados a maior parte do tempo e copiavam continuamente o conteúdo exposto. Beatriz constantemente encomendava, como dever de casa, extensa relação de exercícios e, apesar da queixa dos alunos, não diminuía essa quantidade.

Observamos, porém, que, apesar da rigidez da professora e de sua postura de comando, ela dava risadas com os alunos e sorria dos seus próprios erros quando corrigida por eles. Sua interação com os alunos, a despeito do clima de excesso de treino (cópias, deveres, correções no quadro negro), era respeitosa e bem-humorada. Ao longo das observações em sala, Beatriz foi se acostumando com a presença da pesquisadora e os momentos de risadas com os alunos foram se tornando mais frequentes. A mudança de postura da professora, de extremamente rígida a mais brincalhona, pode ter refletido sua expectativa inicial de mostrar-se uma professora “perfeita” para a pesquisadora, em termos de controle de turma, e alunos “perfeitos”, calados, sentados e trabalhando. Embora a quantidade de deveres individuais não tivesse mudado (sempre excessiva), Beatriz, acostumada com a pesquisadora, passou a interagir de forma mais suave, carinhosa e risonha com a turma.

Essa professora tinha tanto controle da turma que conseguia lecionar temas novos, como os climas do Brasil, sentada em sua carteira, no canto direito da sala de aula, em tom de voz normal e sem necessitar chamar a atenção dos alunos. As crianças, por sua vez, acompanhavam os textos que ela lia e as explicações, atentamente, instigados com o conteúdo. A professora captava o foco dos

alunos, com exemplos interessantes relacionados ao tema e motivava-os a participar, ainda que apenas com o olhar e a voz pausada.

Não observamos situações de trabalho em grupo ou em dupla, casos de *bullying* aparente, nem intervenções de Beatriz relacionadas ao Projeto Virtudes. Destacamos que, apesar de os alunos se sentarem em duplas ou em trios, a organização da sala de aula era tradicional: alunos com foco na professora e no quadro negro, excesso de atividades (alunos sempre ocupados) e trabalho sempre individual. Os alunos não conversavam entre si e, devido à quantidade de cópias, deveres e instruções, pareciam não ter tempo para se dedicarem às suas dúvidas ou às dos colegas.

b) **Concepções de Beatriz sobre o *bullying***

Beatriz avaliava os alunos como disciplinados, atualizados em termos de conteúdos escolares e com pais participativos. Disse não existirem brigas entre as crianças da sua sala de aula, nem *bullying*, devido ao controle que ela exercia sobre os alunos, como se uma professora autoritária fosse capaz de coibir relacionamentos agressivos entre as crianças, inclusive na sua ausência. Para Beatriz, o *bullying* seria uma questão social, resultado de vivências na sociedade e na família, nas quais não haveria a internalização de virtudes. Na escola (e não em sua sala de aula), em sua opinião, o problema ficaria mais evidente por causa dos apelidos e xingamentos, mas avaliou que o *bullying* acontecia em todos os contextos, sendo os obesos e os deficientes físicos os maiores alvos de agressão, devido às suas diferenças corporais.

Beatriz considerou assim, de forma ampliada, o conceito de *bullying*, relacionando a escola e a família, mas o considerou inexistente nos anos escolares iniciais, em especial na sua turma, devido ao controle mais persistente pelos professores. O *bullying*, em nossa perspectiva, porém, não deixaria de existir somente com base no controle externo exercido pelos adultos.

Em relação à prevenção, Beatriz considerou que a família e a escola deveriam trabalhar juntas na transmissão de virtudes como respeito, solidariedade e ajuda mútua, além de ensinar princípios espirituais — fatores considerados por ela como essenciais à formação do ser humano. Citou o Projeto Virtudes, de Olívia, como uma estratégia valiosa na promoção de vivências positivas na escola e, conseqüentemente, contra o *bullying*. Na prática, Beatriz não explicou como as virtudes poderiam ser trabalhadas com as crianças, ficando evidente que o tema, em sua concepção, seria satisfatoriamente divulgado por meio de palestras, como as realizadas por Olívia. Não houve, ao longo da entrevista, reflexões por parte de Beatriz sobre como esse projeto e as virtudes poderiam ser vivenciados no cotidiano da escola.

Para casos de *bullying* a serem resolvidos, Beatriz avaliou que os adultos da escola deveriam conversar com os alunos e com os familiares, sempre com foco na formação de princípios e virtudes. Como estratégia eficiente, citou o trabalho com a empatia entre as crianças: “será que nós gostaríamos de estar na pele daquele que está sofrendo os xingamentos?”. Observamos, aqui, uma sugestão

relevante da professora: a promoção de diálogos construtivos com os alunos para que eles desenvolvam o sentimento empático, que é muito importante para a prevenção de casos de *bullying*.

Questionada sobre o seu envolvimento com o Projeto Virtudes, já que ela o considerou importante para a prevenção do *bullying*, ela disse que a participação das professoras estaria na leitura e na interpretação dos textos passados pela Olívia. Dessa maneira, ela não mencionou real envolvimento da equipe docente para continuar a promoção do tema das virtudes nos conteúdos escolares, nem mesmo para discussão sobre temas e estratégias a serem incluídas no projeto, porque Olívia não as convidou para participar. Quanto às mudanças que o Projeto Virtudes promoveu nas crianças, considerou que ocorreu entre os alunos

mudança de atitude, a postura até mesmo do respeito com o outro. Hoje em dia você vê, no recreio da manhã, porque como eu trabalho pela manhã com as crianças, ligada a elas, não existe mais tanta confusão no recreio como antes por causa de um brinquedo, “Ah, não! Essa aqui quer ser minha amiga”, que antes tinha muito isso: “Ai, eu não quero”. Então hoje em dia depois que ocorreu, que iniciou o Projeto, as crianças estão mais... digamos, mais... emotivas, estão mais respeitando umas às outras, às suas atitudes, às suas diferenças. É isso que é importante ter dentro da escola: o respeito.

Assim, Beatriz avaliou de forma positiva o Projeto Virtudes e, para ela, houve, de fato, mudanças nos comportamentos das crianças e na expressão de sentimentos. Observamos, porém, que Beatriz não convivia com os alunos no recreio e pode ser que sua visão otimista do projeto seja apenas reflexo de suas expectativas em relação à atuação de Olívia.

Convidada a se colocar no lugar de Olívia e a conduzir o Projeto Virtudes, hipoteticamente, Beatriz disse que convidaria os alunos maiores a darem sugestões sobre como gostariam de ter uma aula diferente com o tema a ser trabalhado, demonstrando que, em sua opinião, o projeto poderia ser executado de outra maneira, com a participação dos alunos, professoras e direção, sem foco exclusivo nas ideias da orientadora educacional. Observamos, em sua fala, que Olívia não convidou a equipe nem os alunos para participarem da elaboração e do desenvolvimento do projeto. A entrevista prossegue:

Pesquisadora: Se você fosse conduzir um projeto de *bullying* aqui na escola, como você faria? Faria igual? Faria alguma coisa diferente?

Beatriz: Depende, assim, da situação, né? Hoje em dia eu vejo assim: com o início, ele foi um início bom. Agora que tenham outras... O que... As próprias crianças, principalmente até as maiores, de 4ª série [5º ano], possam dar sugestões pra ter, assim, uma aula diferente, mas com o tema relacionado a esta aula. E também pegar sugestões das próprias professoras, da direção da escola, não ficar só por conta da orientadora educacional.

Violência, para Beatriz, seria a falta de respeito e de solidariedade, punir exageradamente alguém, agredir ou ser agredido. Paz, para ela, seria “tudo de bom”: o amor, a fraternidade, a solidariedade, o respeito e as boas qualidades. Ela relacionou violência a questões relacionais, mas a paz a virtudes individuais, a ser bom. Não conhecia o termo cultura de paz, mas considerou que a paz não poderia ser promovida apenas teoricamente, mas nas ações, na forma como alguém age com o outro, mas não conseguiu especificar, em sua entrevista, como se poderia promover a cultura de paz.

Em suas palavras:

Beatriz: Cultura de paz? Já ouvi falar através de revistas. Mas não, assim, atualizado, dentro de uma escola, não.

Pesquisadora: E o que ficou para você na sua mente, o que é cultura de paz, o que seria?

Beatriz: É você resgatar através não somente da conversa, mas através de recursos diversos o que é paz para todos, o que significa, como é que eu devo fazer a paz no ambiente. É resgatar através de um âmbito tudo o que é bom para dentro de si próprio e para o outro. O resgate de virtudes. (...) É colocar a cabeça no travesseiro hoje e dizer, pensar ‘*Ah, hoje foi um dia super tranquilo*’ e aí você vai ter paz no seu coração. É não ter nada a dever para o outro dia, você fazer tudo aquilo de maneira tranquila, calma, mas sempre se surpreendendo, como se fosse o último dia da sua vida. [grifo nosso]

Beatriz avaliou que promover o desenvolvimento moral é promover o respeito e as virtudes entre as crianças, sendo a leitura de textos e o exemplo dos professores promotores da moralidade. Considerou que as famílias têm delegado muito à escola — a formação de virtudes e valores entre os alunos —, em outras palavras, sobrecarregado as professoras com a formação dos alunos, que iriam para a escola sem princípios morais básicos e indisciplinados. Em sua opinião, há dez anos, as crianças chegavam à escola com princípios mais consolidados, pois os pais eram mais envolvidos com a formação moral dos filhos. Observamos, portanto, o desgaste de Beatriz em relação às famílias dos alunos, que, em sua perspectiva, só compareciam à escola para se informar da aprovação dos filhos, mesmo que convidados ao longo do ano para palestras, reuniões e eventos.

c) O *bullying* segundo as crianças da turma B

As crianças entrevistadas na turma B foram: Gabriela, Diogo, Helena, Iana e Eduardo.

GABRIELA foi descrita por Beatriz como uma menina que implicava com os demais colegas. A criança entrevistada mencionou, como exemplo de agressão, as brigas do primo do 1º ano com um colega. Relatou ser chamada pela professora do primo para intervir: dar o telefone do tio (ela não compreendia porque a escola sempre perdia os contatos do pai do seu primo), conversar com os alunos e resolver a briga. Ressaltamos a postura inadequada da professora nesse caso: segundo Gabriela, ela a retirava de sala e a responsabilizava pelo apaziguamento das brigas do primo menor.

Segundo Gabriela, após sua intervenção nas brigas do primo, ela denunciava os conflitos para a direção e para o tio, quando ele ia buscá-los na escola. Logo, a menina agia, em seu relato, como se fosse a professora da criança, na tomada de providências junto à escola e à família do primo, que continuava “sem escutar ninguém”. Para a menina, deixar o aluno sem recreio e chamar os pais para conversar seriam medidas mais eficientes para coibir as agressões, ao invés de ela mesma conversar com os alunos.

Em outro momento da entrevista, Gabriela relatou suas implicâncias com outra colega, devido a sua baixa estatura. Ela se justificou explicando que várias crianças chamavam a menina de “baixinha” e, como era muito tímida, não sabiam se ela gostava ou não do apelido. Ressaltou que o pai

da aluna foi à escola, assim como a sua mãe, para esclarecerem o motivo da implicância e resolverem o problema. Destacamos que Gabriela, em nenhum momento, citou intervenções diretas da escola voltadas para as crianças e para a aluna perseguida, apenas o encontro com os pais.

A menina mencionou que ela, juntamente com outras três crianças, sofriam com apelidos, por serem altas. Gabriela disse sofrer com o apelido de “grandona”. Questionada sobre seu desconforto com o apelido, disse que se percebe como é (“cabelo cacheado, olhos e cabelos castanhos escuros” e não como “um gigante, (...) [que maltrata] todo mundo da escola”), mas não soube definir porque as outras crianças a viam como uma aluna que maltratava os colegas. Talvez, por ser rotulada como agressora por Beatriz, Gabriela sofresse por se sentir vítima, mas não encontrasse espaço para falar dos seus sentimentos e mudar sua postura com os colegas — como vítima-agressora.

Gabriela considerou que a orientadora deveria conversar com as alunas que a chamavam de “grandona” para que elas parassem. Questionada se haveria semelhanças entre seu sofrimento, por ser chamada de “gigante”, e o da colega, por ser chamada de “baixinha”, ela concluiu: “É, eu acho que o dela é mais ruim (sic) ainda, porque ela se sente isolada, ela é pequena até demais. Eu me sinto grande até demais, mais do que eu sou”.

Dessa forma, Gabriela considerou que tanto ela quanto a colega pequena sofriam com os apelidos e se percebiam de forma diferente, mas a menor se sentiria pior por se isolar dos outros alunos. Observamos que uma característica física (estatura) era motivo de situações de *bullying* entre as alunas, apesar de Beatriz, a professora, ter considerado não existir *bullying* em sua sala de aula.

Gabriela definiu *bullying* como briga e apelidos e acreditava que os pais, para evitarem o problema, deveriam ensinar os filhos a saírem com os colegas que tivessem acabado de conhecer. Em outras palavras, a aluna avaliou que conhecer o outro seria a melhor maneira de se evitarem brigas e apelidos. Questionada sobre como ela mesma poderia intervir em casos de *bullying*, sugeriu que as crianças se ajudassem e conversassem mais umas com as outras, sendo que ela poderia ser uma “mensageira da paz”. Avaliamos como preciosas as sugestões da aluna que pediu maior interação com os colegas e mais participação da escola nos casos de *bullying*, como segue:

Pesquisadora: E você poderia ajudar a não ter *bullying* na escola?

Gabriela: Acho que eu sim

Pesquisadora: De que jeito?

Gabriela: Conversando com os colegas ajudando, igual na minha antiga escola. A gente também tinha uma mensageira. Se qualquer coisa acontecesse, a gente andava com um jaleco falando paz com uma pomba branca. Aí, qualquer coisa que acontecesse a gente ia, levava os dois na direção. Aí, eles tinham que virar amigo e colocava naquela salinha que eu te falei [sala onde os alunos ficavam para resolverem seus conflitos sozinhos, segundo relato de Gabriela].

A entrevistada avaliou a professora como exigente e disse que ela, de vez em quando, “brigava demais”. Por outro lado, elogiou Beatriz devido aos alunos sempre poderem contar com ela na resolução de conflitos na escola, sem a presença dos pais. A entrevistada julgou que, muitas vezes, chamar os pais para conversar é pior, pois eles ficavam revoltados com as brigas dos alunos e com os

outros pais. Assim, apesar de Gabriela ter avaliado os pais como uma das estratégias eficientes para coibir o *bullying*, nem sempre a intervenção deles seria válida, a depender de como a escola manejasse a situação. Observamos, nesse fato, a sensibilidade da criança em relação ao *bullying*, pois avaliou de forma crítica que uma mesma estratégia, a depender da situação, poderia ser construtiva ou não em casos de violência entre os alunos.

Em relação à orientadora educacional, ela disse que Olívia “passou uma atividade muito legal” e trouxe mensagens sobre o amor, a paz, a união e a solidariedade. Interessante como Gabriela via as atividades de Olívia como momentos para relaxar, dar uma pausa nas aulas exigentes e com muito conteúdo (características das aulas de Beatriz). A aluna, como transcrito abaixo, expôs seu cansaço diante da dinâmica de aula imposta pela professora:

Gabriela: Porque, assim, quando passa coisa assim [como a atividade relacionada ao texto da baleia alegre], eu me lembro da minha infância, quando eu era bebê. Isso eu acho muito legal.

Pesquisadora: Você lembra quando era bebê naquela história da baleia? Em que sentido, Gabriela?

Gabriela: No sentido que eu fazia uma coisa que eu fazia quando era bebê. Quando eu era bebê, tinha duas professoras, uma passava e outra lia.

Pesquisadora: Ah, atividades simples...

Gabriela: Era coisa simples, igual a gente fez [nas entradas da Olívia em sala de aula].

Pesquisadora: Ah, entendi... Quando você fazia coisas mais simples na escola. Não tinha que pensar muito?

Gabriela: Eu não escrevia dois quadros todos os dias.

DIOGO foi incluído por Beatriz como participante da pesquisa por ser considerado agente de *bullying* contra os alunos menores da escola. Na entrevista, após o desenho, Diogo fez um desabafo sobre as situações de *bullying* que estaria vivenciando na escola. Helena o provocaria por ele falar errado e, como a aluna era destaque na escola, devido às suas boas notas, se sentia, em sua opinião, no direito de persegui-lo, visto que ficava impune. Além disso, outros alunos o apelidaram de “coelho”, por ele ter dentes grandes e, na Escola Parque, denegriam sua imagem com apelidos pejorativos. A Escola Parque é frequentada uma vez por semana em cada ano escolar e reúne alunos de várias escolas para a realização de atividades recreativas e desportivas, existindo, teoricamente, menor controle e supervisão direta dos adultos.

Para se defender das agressões, Diogo disse que saía de perto das pessoas que o magoavam e, quando se sentia em seu limite emocional, recorria à direção. Apesar de as diretoras da Escola Alfa e da Escola Parque convocarem os pais e darem advertências aos alunos, Diogo relatou que o *bullying*, muitas vezes, não cessava contra ele. Observamos que, rotulado como agressor por Beatriz, Diogo estava em sofrimento e se sentindo vítima, inclusive de meninos maiores e das meninas da sua sala. Podemos verificar isso na transcrição abaixo.

Diogo: (...) A Helena, ela fica mentindo, falando assim, em mim...

Pesquisadora: O que ela fica mentindo de você?

Diogo: É, quando eu falo uma palavra, assim, porque eu tenho problema de falar... Ler. Aí se eu erro alguma palavra, aí ela fala aquilo, só porque um dia ela ganhou destaque [diploma de melhor aluna da sala].

Pesquisadora: Ela fica pegando no seu pé, porque você não lê certo como ela lê, é isso?

Diogo: É. [emocionado]

Pesquisadora: Aí ela pega no seu pé como, Diogo? Ela dá apelido, ela implica?

Diogo: Não, ela não dá apelido. Mas algumas pessoas me dão, só que meninos maiores, eles botam é... De coelho...

Pesquisadora: Na sua turma mesmo?

Diogo: Algumas pessoas sim. Na Escola Parque é onde falam de mim. Ficam falando, ficam botando apelido em todo mundo.

Pesquisadora: Ficam colocando apelido em você. E você se sente como com esses apelidos?

Diogo: Magoado.

Pesquisadora: Magoado? Aí colocam por causa da sua boquinha, por causa do seu dente e por conta também da sua leitura, é isso?

Diogo: É.

Pesquisadora: E a Helena é a que mais pega no seu pé por causa de que mesmo?

Diogo: É porque é assim, eu estou lendo, aí eu erro uma palavra, aí a Lara me corrige, aí ela [Helena] "Ai, meu Deus." Aí eu olho, assim, [olhar de ameaça] faço isso aqui e fico vendo elas. Aí, na Escola Parque, quando eu estou correndo, assim, aí e eu sem querer fico brincando com elas, aí elas dão tipo tapas, assim, geralmente a Marieta, que é amiga dela [da Helena] que corre atrás, assim.

Pesquisadora: A Marieta e a Lara são da sua turma?

Diogo: É.

Pesquisadora: Então a Marieta, a Lara e a Helena que pegam no seu pé?

Diogo: Não, a Lara não pega, não. Ela só... Ela fala piadas, assim, mas não é de mim, não.

Pesquisadora: É do geral?

Diogo: É.

Ao definir o termo *bullying*, não se incluiu, a princípio, restringindo o termo a apelidos preconceituosos contra o negro:

Pesquisadora: E o que é *bullying* para você?

Diogo: Ah? [espanto]

Pesquisadora: *Bullying*. Pelo o que você tem ouvido por aí, as pessoas falarem na televisão, na escola?

Diogo: Colocar apelidos no outro, só porque ela é diferente. Se uma pessoa que não tem a cor dele, aí ele xinga de carvão, de piche, coisas assim...

Mas, ao longo da entrevista, Diogo se conceituou como vítima de *bullying*, assim como outros dois colegas: um por ter manchas de catapora e outro por brincar com meninas e suspeitarem da sua masculinidade. Diogo, muito sensível ao tema, disse que os meios de comunicação poderiam ser responsáveis por divulgar situações de homofobia como “normais *versus* anormais”:

Pesquisadora: E como foi, na Escola Parque, esse *bullying* que você ouviu?

Diogo: Eu ouvi que era um menino que ele só... Ele estava com cataporas aqui [pescoço]. Aí ele tinha um probleminha... Aí botaram apelido dele de... Outra [criança]... É... ‘Viadinho’, assim, porque ele ficava brincando só com as meninas, ele nunca brincou com menino.

Pesquisadora: Colocaram esse apelido nele, isso acontecia muitas vezes, todo dia?

Diogo: É. Eu via eles botando apelido, assim, e corriam dele. E ele não dava a mínima, aí ele... Eu vi ele empurrando ele e falando assim ‘Viadinho aqui nessa Escola Parque não existe não’. É, lá eles batem.

Pesquisadora: E porque você acha que isso acontece? Das pessoas implicarem com as outras, pegarem no pé...?

Diogo: É porque ela [a outra pessoa] não gosta dele, assim, porque só porque é diferente ele, tem aqueles problemas [ser homossexual ou demonstrar trejeitos femininos], mas eles [os

agressores] não querem [ser homossexuais] e querem ser, por exemplo... Ninguém [ninguém quer ser homossexual]. Eles... É... Passa em reportagens, novelas que pessoas, assim, normais batem nos gays. [fala pausada, constrangido]

Pesquisadora: E o que aconteceu na novela, o que você está falando?

Diogo: É que era tipo um menino que, ele ficava dormindo lá numa praia. Aí uma mulher o chamou para trabalhar, aí ele aceitou. Aí ficou alguns dias, tinham dois gays, aí um dia bateu em um gay. E no outro dia... Ele não morreu não. Aí, no outro dia, eles picharam lá... Quando eles viram... Eles... Estava tudo ok antes. Aí quando eles viram... Entrou dentro lá... Viu... Tinha espancado.

Pesquisadora: E fizeram isso porque ele era diferente?

Diogo: É. Porque ele era gay. Foi... Foi com... Acho que foi com cinco ou seis pessoas batendo nele.

Diogo destacou que o *bullying* acontecia de forma velada, distante do olhar dos adultos da Escola Parque e de maneira explícita, em sala de aula, com a conivência da professora que não punia Helena por ela ser aluna modelo. Observamos, ainda, que o *bullying* acontecia, conforme o relato de Diogo, de forma perversa contra outros meninos, em especial, contra aquele com comportamentos avaliados pelos agressores como feminino. Percebemos, então, a urgente necessidade de a escola lidar com o tema entre os alunos, falando sobre homofobia e preconceito contra o negro.

Diogo avaliou Beatriz como uma professora “um pouco chata” e muito exigente, focada no desempenho escolar: “A professora, algumas vezes, ela fala... é... refazer porque ela exige, ela gosta de tudo certinho, assim, letras bonitas, com capricho. Ela, se fazer o dever de casa errado, algumas vezes ela fala para... Ela tira a folha e para refazer em outra folha”.

Para Diogo, a chave para evitar o *bullying* estaria em aceitar as pessoas como elas são, fazer amizades e não xingar o tempo todo. Disse que seria importante não reagir às provocações, pois isso geraria mais violência, as vítimas apanhariam mais. Ele mesmo disse não reagir contra Helena, por temer enfrentar Beatriz que viria em defesa da aluna, e sair magoado, pois imaginava que Helena conseguiria se sair como vítima da situação. Pensando em se defender sozinho da aluna, disse não conseguir, por “não bater em meninas”, ou seja, as estratégias de resolução de *bullying* individuais são muito restritas para ele: ou pede ajuda à direção, ou bate. Ele concluiu que, para ele e outros amigos, Helena “consegue fazer qualquer coisa para irritar”. Tendo em conta a fala de Diogo, podemos supor que entregar o diploma de aluno destaque pode promover uma hierarquia em sala de aula, pois a aluna mais estudiosa se sente no direito de implicar com as outras crianças. Como é querida pela professora, Helena permaneceria impune e suas vítimas de violência, sem recursos para se defenderem.

Sobre a orientadora educacional, relatou que ela passava deveres sobre os animais e outros temas, cuja ideia central era a de que devemos aceitar as pessoas como elas são, pois são especiais, e que as aparências enganam. O menino não mencionou o papel de Olívia na resolução ou prevenção de casos de *bullying*.

HELENA foi descrita por Beatriz como boa aluna e com bom relacionamento com os colegas. Foi incluída pela pesquisadora nesse estudo, por ter sido acusada por Diogo de praticar *bullying* contra ele, devido ao fato de ele ter problemas de dicção e aprendizagem.

Helena relatou observar situações de violência na escola, como brigas e xingamentos, mas disse existir intervenção da diretora, que ameaçava com suspensões e, desse modo, inibia a violência prontamente. Como exemplo concreto, citou Diogo, que implicava com as meninas e gostava de bater nelas. Analisou, porém, que, muitas vezes, ele era agressivo em resposta à implicância das meninas, mas se exclui como agente de *bullying*. Isso ressalta a importância de o tema ser tratado com todos os alunos, de maneira que toda a turma se sinta acolhida, ao ponto de denunciar situações de opressão, independentemente de quem seja o agente agressor. Durante a entrevista, ela dá sua opinião:

Pesquisadora: E por que ele [Diogo] bate nas meninas?

Helena: Acho que as meninas ficam implicando com ele e por isso que ele fica nervoso.

Pesquisadora: Implicam com ele em que?

Helena: É porque ele tem um problema de ficar rindo sabe? Mas é normal.

Pesquisadora: E você estava nesse meio que implica com ele?

Helena: Não

Pesquisadora: Suas colegas só?

Helena: É.

Helena definiu *bullying* como “fazer coisas ruins”: mentir, bater e xingar, mas citou atos de violência pontuais ou não intencionais, como um tapa ou um empurrão sem querer, como sendo *bullying*. Apesar de Helena ter recordado de fatos com violência física ocorridos na escola há mais de dois anos, definiu *bullying* como qualquer ato de agressão. Nesse ínterim, citou o futebol como ocasião na qual os meninos proferiam xingamentos ocasionais, o que também não seria *bullying*. Consideramos, por isso, a importância de os conceitos de *bullying* e as diferentes formas de violência serem discutidos entre os alunos, por iniciativa da escola.

Para evitar o *bullying*, Helena mencionou a importância da amizade e da afinidade e que caberia aos adultos falar e educar as crianças sobre o que não fazer – não xingar, não bater. Para a aluna, as regras do “não pode” coibiriam as agressões entre os alunos. Questionada sobre ideias concretas para evitar o *bullying* na escola, sugeriu que os professores deveriam punir as crianças (tirar o recreio), apesar de ela mesma acreditar que essas medidas não resolveriam o problema do *bullying*, ou da violência em geral — segundo sua definição —, porque os agressores fariam tudo de novo, cessado o castigo:

Pesquisadora: E se você pudesse dar uma ideia a ela, o que você falaria pra ela? ‘Ah, professora, faz isso quando tiver briga, quando tiver confusão, que eu acho que vai dar certo pra parar’.

Helena: Tirar o recreio.

Pesquisadora: Tirar o recreio resolve? Pra essa pessoa parar de implicar.

Helena: Não resolve muito não, mais, assim, separar uma pessoa da outra e depois falar que não pode fazer, que não pode bater, que não pode, xingar essas coisas, eu acho que resolve.

Pesquisadora: E, nesses casos, porque você acha que tirar o recreio não resolve muito?

Helena: Ele fica pensando que que ele fez.

Pesquisadora: E resolve definitivo, resolve um pouco?

Helena: Não

Pesquisadora: Por que não?

Helena: Que aí depois ele vai aprender de novo, e vai aprender de novo a fazer tudo de novo.

Helena citou as ações de Olívia, como falar de cuidado e amor, como intervenções eficientes e com potencial de resolver problemas de violência entre os alunos. Definiu Beatriz como uma professora legal e que orientava os alunos a não fazerem com os outros o que não gostariam que fizessem com eles. Observamos que, apesar de Olívia e Beatriz serem avaliadas como eficientes na intervenção de casos de bullying, ele continuaria acontecendo entre essa aluna e Diogo. Em outras palavras, o efeito das ações das profissionais citadas acabaria sendo apenas teórico e, de fato, não interviria nas bases do processo de violência entre as crianças. Talvez Helena tenha avaliado de forma positiva Beatriz e Olívia, por não conseguir ver outras formas de intervenção que não seja a punição.

A aluna **IANA** — descrita por Beatriz como aquela que não é vítima nem agressora dos colegas —, relatou como exemplo de agressão o caso de duas meninas que brigavam intensamente entre si por causa da disputa por um menino. Em outras palavras, duas meninas queriam namorar o mesmo menino e competiam entre si pela atenção do colega. Ela disse que orientou as colegas a fazerem as pazes e a pensarem na importância dos estudos, deixando o tema do namorado para outro momento. Mencionou não ter visto na escola casos de implicância com apelidos ou agressões verbais, mas citou, ao longo da entrevista, que, de forma geral, a maior causa de atrito existente na escola estaria entre as meninas, que disputariam os meninos bonitos para namorar. Continuando a entrevista:

Pesquisadora: Você acha possível evitar esse tipo de problema? Evitar que duas meninas passem a brigar por causa de um menino, por exemplo?

Iana: Acho que sim

Pesquisadora: O que, por exemplo?

Iana: Elas serem amigas, tipo, se elas gostarem assim do menino, só achassem ele bonito, não ficassem querendo namorar ele.

Apesar de a disputa por um menino não se configurar necessariamente como bullying, observamos que a aluna foi perspicaz em registrar a intensa competição entre as meninas pelos meninos bonitos no 5º ano. Já os adultos da escola tendem a considerar as crianças pequenas e imaturas, sem vivência de situações de conflito (ver seção anterior, 2. Análise das entrevistas com a equipe pedagógica e administrativa da escola).

Iana definiu *bullying* como colocar apelidos nos outros e não respeitá-los. Citou, como exemplo, o caso de um menino perseguido por ter baixa estatura e ser obeso. Ela, ao observar a situação, sentiu-se mal, porque o colega parecia triste. Para resolver casos de *bullying* e evitar que novos eventos desse tipo acontecessem, sugeriu que a escola deveria reunir os alunos para conversar sobre o tema, mas não soube detalhar como seriam essas conversas.

Iana avaliou a professora como exigente e brava, mas disponível para conversar. Resumiu a atividade de Olívia a fiscalizar o recreio, impedindo que as crianças corressem. Iana avaliou essa postura de Olívia como correta, pois isso seria cuidar dos alunos, mas não a relacionou ao Projeto Virtudes nem à prevenção do *bullying*.

EDUARDO foi definido por Beatriz como um menino observador, que não agredia os colegas nem sofria *bullying*. Entendemos que Beatriz, na verdade, indicou a criança para a pesquisa, porque

observava que ele apresentava dificuldades de dicção e, em seu imaginário, a pesquisadora conseguiria tratamento gratuito com fonoaudiólogo para o menino, no consultório de psicologia. No caso, a pesquisadora sugeriu a Olívia que encontrasse, juntamente com a mãe de Eduardo, algum profissional para tratamento, ou seja, que família e escola se empenhassem juntas para resolver o problema, pois a pesquisadora não conhecia fonoaudiólogo gratuito.

Eduardo definiu *bullying* como dar apelidos relacionados a aparência física e definiu o agressor como uma criança má, atribuindo o *bullying* a um problema de caráter:

Eduardo: *Bullying* pra mim é ficar dando apelido pros outros é ficar zoando só porque tem uma coisa que o outro não tem e é estranho.

Pesquisadora: E por que o *bullying* acontece em sua opinião? Por que uma criança começa a implicar com as outras?

Eduardo: Porque quando uma criança já é má por bastante tempo, aí quando ela chega à escola, tem uma pessoa, ela é esquisita, ela começa a praticar o *bullying* [contra ela].

Para o entrevistado, a professora poderia evitar situações de briga, proibindo a violência e os pais, por sua vez, deveriam questionar se os filhos estariam envolvidos em casos de *bullying* e incentivá-los a denunciar o agressor à direção da escola. Observamos que o menino centralizou nos adultos a resolução de casos de *bullying*. Para ele também as regras seriam a forma de coibir a violência:

Pesquisadora: Em sua opinião, o que poderia ser feito nesses casos pra evitar esse tipo de briga? Esse tipo de confusão?

Eduardo: As professoras falar mais é... Ficar falando e proibir o *bullying*.

Pesquisadora: E como é que os pais, os professores podem fazer pra evitar o *bullying*, então, em sua opinião?

Eduardo: É tipo os professores falar pros pais e os pais ficar incentivando.

Pesquisadora: Incentivando como?

Eduardo: Incentivando que não é pra fazer o *bullying* e perguntando se ele faz.

Pesquisadora: E se a criança falar que implica com os colegas e que faz *bullying*? O que o pai tem que fazer?

Eduardo: Ele tem que brigar, falar que isso não deve e que não pode mais fazer isso.

Pesquisadora: E se for outro caso, assim, vamos supor, Eduardo, ‘Ah não, pai... Eu sofro *bullying* lá na escola, pegam no meu pé, ficam me xingando’.

Eduardo: É que é pra falar pra professora ou então pra vice-diretora ou pra coordenadora.

Para Eduardo, a professora é boa profissional, “passa muitos deveres”, o que é importante para ele, pois os alunos aprenderiam mais. Disse que quando havia alunos em situação de violência, Beatriz os levava para a direção da escola e não mencionou casos em que ela interviesse diretamente. Para o aluno, Olívia incentivava as crianças a não praticarem o *bullying* e, em sua opinião, a intervenção de Olívia deveria ser semanal.

Segue a entrevista:

Pesquisadora: (...) E essas lições da Olívia estão te ajudando na sua vida?

Eduardo: Estão.

Pesquisadora: Em quê?

Eduardo: Não praticar *bullying*, não brigar, não ficar xingando os outros.

Pesquisadora: Ah, então estão te ajudando, né?

Eduardo: Uhum [sim]

Pesquisadora: E o que você acha quando ela fala lá na frente?

Eduardo: Eu acho bom. Pra mim e pros outros alunos

Pesquisadora: Se você pudesse dar alguma ideia pra Olívia, você daria alguma ideia pra ela usar nessas palestras dela, nessas coisas que ela faz?

Eduardo: Uhum. [sim] É passar um texto por semana.

Observamos, aqui, um aluno que valorizou as intervenções de Olívia, ao ponto de desejar que isso ocorresse mais vezes em sala de aula, talvez por não ter tido contato com outras formas de aprendizagem que não a passiva, por meio de palestras.

TURMA C

a) Contexto da turma C

A turma C tinha quinze alunos, sendo dois deles incluídos. A sala era pequena e os alunos tinham pouco espaço para circular entre as carteiras, que eram organizadas de forma diversa a cada semana (em duplas, trios, em círculo, em fileiras etc). Dentro da classe, havia a porta de acesso para a sala de recursos e os dois ambientes estavam separados por parede de madeira fina: todos escutavam a professora da sala de recursos (Sara) lecionando a seus alunos e, da sala de recursos, se ouviam a professora e as crianças da turma C. Com frequência, as pessoas da equipe e alunos de diversas turmas atravessavam a pequena sala para falar com Sara, o que incomodava os alunos da turma C e sua professora, Carla. Observamos, aqui, um desrespeito da Escola Alfa com relação à sala inclusiva e de recursos, reservando a elas um espaço pequeno, mal dividido, sem isolamento acústico e no final da escola, ficando a turma C comprimida entre a turma B, os banheiros e a cantina. Talvez, parte da agressividade da professora poderia advir do seu sentimento de que a escola a desprestigiasse.

Carla mostrou-se uma professora autoritária, que, constantemente, gritava com seus alunos, batia no quadro para chamar a atenção deles e os repreendia com rispidez e falta de paciência. O clima das aulas era tenso e Carla parecia sempre nervosa e impaciente. Ela fazia comentários que expressavam sua falta de envolvimento com os alunos: “Se você quer continuar fazendo errado, problema seu”; “Pintar de cinza não, pinta de amarelo ou azul” e “Preste atenção, não está do mesmo tamanho. Ainda não viu isso?”.

Os alunos pareciam assustados nas aulas e, em determinados momentos, a desafiavam e se defendiam. Por exemplo:

Carla: Eu já expliquei mil vezes.

Fabiano: Professora, mas a Jacqueline só disse que não entendeu... Só isso... [tom de voz perplexo e calmo]

(...)

Carla: É para ir e escovar os dentes em dois minutos.

Janine: Eu vou ficar vinte minutos lá, eu gosto de escovar por mais tempo, aprendi assim. [tom de voz e olhar desafiadores]

Em relação aos alunos especiais, havia duas posturas. A menina, mais velha e bem maior que as demais crianças, era extremamente calada e se comportava como cuidadora das crianças menores da sala e como ajudante voluntária da professora. Carla constantemente elogiava seu comportamento solidário e não parecia muito atenta à falta de progressos cognitivos da menina, que se sentava no fundo da sala e passava a maior parte do tempo no início de uma atividade, com dificuldades para copiar o conteúdo e desenvolver os trabalhos como Carla pedia.

O menino, aluno especial, Ivo, se sentava na frente da turma, em uma carteira em frente à professora, e passava a maior parte do tempo disperso e mal humorado. Carla, uma vez, o retirou de sala para que pudesse dormir na secretaria da escola; ou seja, ao invés de estimulá-lo a acompanhar a aula, desistiu do aluno. Em outros momentos, expressou total falta de paciência com Ivo, gritando com ele para que se envolvesse com as tarefas.

Em sala de aula, Carla se mostrava pouco didática, e, por exemplo, continuava a desenhar e a pintar esquemas de frações sem explicar aos alunos conceitos como numerador e denominador. Ou seja, ela não dava atenção aos alunos, que ficavam dispersos. Quando se irritava com o excesso de perguntas e conversa, gritava com os alunos, deixando claro que eles precisavam estudar e que, por não entenderem os exercícios, tirariam notas baixas na prova. Atribuiu, dessa forma, as dificuldades de aprendizagem apenas aos alunos, e não a sua postura e atuação como professora.

Das três professoras observadas, foi a que permaneceu mais tempo fora da sala de aula para buscar materiais e resolver problemas pessoais. Com frequência, a pesquisadora encontrou a turma sozinha ou observou que a professora esperava sua chegada para “resolver um probleminha” (sic). Das três, foi a turma com mais problemas, como demora para formar fila após o recreio, alunos brigando no banheiro, crianças chorosas após o intervalo e muito agitadas.

Foram observadas situações de assédio moral da professora com alguns alunos. Ela gritava e se exaltava constantemente, em especial, com o aluno com dificuldade de aprendizagem (Ivo). Em relação aos alunos, observamos situações de apoio, quando trocavam lápis e outros objetos e se defendiam, evitando brigas com Carla. Não foram observadas atividades de cooperação planejadas pela professora, nem trabalho com temas do Projeto Virtudes.

b) Concepções de Carla sobre o *bullying*

Carla cursou Magistério e Pedagogia. Estava havia doze anos na educação e, na Escola Alfa, havia um ano, como professora com contrato temporário. Avaliou seus alunos como crianças imaturas, que, por isso, não conseguiam resolver problemas interpessoais apenas por meio da conversa. Citou, como exemplo de imaturidade, a timidez dos alunos para falar sobre a sexualidade e não sabia explicar a causa de tamanha infantilidade. Considerou que a imaturidade também os prejudicava cognitivamente, pois avaliou que tinham muita dificuldade para aprender os conteúdos curriculares.

Por conseguinte, observamos que Carla depreciava seus alunos e atribuía a eles sua dificuldade de aprendizagem e de relacionamento, como se esperasse que eles resolvessem sozinhos as suas questões, sem a intervenção da professora. Em outras palavras, o desenvolvimento infantil, para Carla, seria um acontecimento espontâneo e as crianças — entre nove e dez anos de idade — estariam no ápice da maturidade, em termos de desenvolvimento cognitivo e emocional, inclusive para falar de sexualidade, havendo pouco ou nada a ser feito pela escola.

Em relação ao *bullying*, Carla o avaliou como um conceito relativo e subjetivo, mas, com o incentivo da pesquisadora para dar sua opinião, definiu o termo como falta de respeito e tolerância às diferenças, como não aceitar o outro como ele é. Definição que consideramos pertinente. Não soube definir causas do *bullying*, mas acreditava que, para evitá-lo, os professores deveriam impor regras de respeito mútuo, que deveriam ser cumpridas pelos alunos. Eles deveriam também explicar a eles que o *bullying* é “desagradável” (sic). Em outras palavras, segundo Carla, trabalhar com regras e impor limites eliminaria o *bullying*. Observamos, ainda, que a professora se mostrou insegura para discutir o termo:

Pesquisadora: O que você acha que é *bullying*? Um exemplo...

Carla: Eu não chamaria de *bullying*. Eu chamaria de falta de respeito. Eu chamaria de falta de respeito um aluno que... Ou uma pessoa que não aceita a outra como ela é. Ninguém tem que mudar pra agradar ninguém. Cada um é do jeito que é e ponto.

Observamos, aqui, a visão determinista da situação. É como se devermos aceitar o outro, mesmo que ele seja agressivo, desrespeitoso ou não valorize os interesses do grupo. A professora continuou durante a entrevista:

Pesquisadora: Para você, o que mais contribui para a ocorrência de *bullying* na escola? Nas escolas?

Carla: Nas escolas em geral? Nossa, é uma pergunta muito complexa, sabia?!

Pesquisadora: O que vem a sua mente...

Carla: O quê que mais contribui?

Pesquisadora: É, em sua opinião. Você é uma professora experiente...

Carla: Eu acho complexa essa pergunta pelo seguinte... Cada pessoa ela tem uma formação. Não estou dizendo formação... É... Não estou falando de teórica, né, mas cotidiana. Então, cada criança, ela tem um mundo dentro da cabeça. Então, ela... às vezes, ela se sente, né... ela se sente... é... Como é que eu posso dizer...? Ela se sente à vontade em falar alguma coisa que a outra não gostou, que a outra não gostaria, né? Então eu acho muito complexo essa palavra... O quê que ocasiona o *bullying*, porque... São, assim... Não sei. *Não sei te responder*. [grifo nosso]

A professora não soube dizer o que poderia promover a agressão entre as crianças, apesar de, no início da entrevista, ter considerado a imaturidade das crianças como causa.

No que se refere à prevenção do *bullying*, a entrevista continua:

Pesquisadora: Em sua opinião, o quê que a escola pode fazer para prevenir o *bullying* e resolver casos de *bullying*?

Carla: Eu acho que para prevenir, a melhor coisa é, desde... O princípio, colocar algumas diretrizes, colocar algumas normas, regras em que os alunos deverão respeitar-se mutuamente, em que os alunos devem respeitar horários, em que os alunos devem respeitar o jeito de cada

um. Então eu acho, assim, prevenir é isso: é a escola sempre se posicionar na questão do respeito. Se o aluno, né... Tem aluno que, por exemplo, chega sujo na escola, né?! Não é da conta de ninguém se ele chega sujo, né?! Não é da conta de nenhum aluno, mas o que a direção pode fazer é pegar essa criança, tentar chamar o pai e conversar. Mas ninguém tem que ficar incomodado com a sujeira do colega, né, eu acredito. Então, assim, cada um tem que ter, aquele... É... Aquele conceito de respeitar o colega do jeito que ele é, né, a criança do jeito que ela é. Porque a escola pública recebe várias crianças de todas as idades, da rua, de orfanato... Então, assim, é uma criança maltratada. E aí? Você vai tratar a criança com indiferença porque ela é uma criança maltratada, porque ela é uma criança da rua, né?! Então, assim, o princípio parte de respeitar o ser do jeito que ele é, do jeito que ele se encontra.

Observamos a visão preconceituosa da professora em relação aos alunos da escola pública, como se a maioria das crianças não tivesse familiares ou fossem maltratadas. E “respeitar a criança do jeito que ela é” soou como “deixar a situação como está”, como se a escola não fosse responsável por mudanças sociais e culturais ou pelo enriquecimento dos alunos. Ele propõe a conversa para resolver os casos de violência:

Pesquisadora: E resolver casos de *bullying*?

Carla: Resolver? Nesse caso, é conversar, né?! Tentar mostrar para aquele que... Pro que comete essa violência que é uma coisa desagradável. Ele tem que se... Ele mesmo tem que se conscientizar de que ele não está sendo legal, a pessoa que comete o *bullying*, né?

Para Carla, conscientizar seria o mesmo que esperar que as crianças internalizassem, após uma conversa sobre a regra do “não pode cometer *bullying*”, sobre o valor das relações interpessoais e parassem de perseguir umas às outras. Ela não se implicou, diretamente, e nem mesmo a escola, no processo de resolução de casos de agressão entre as crianças, falando em “conversar”, de maneira geral.

Como expressão maior de *bullying*, citou os apelidos pejorativos e disse que, quando os percebia, impedia sua perpetuação. Nesse momento, avaliou que o Projeto Virtudes, em vez de definir teoricamente o termo *bullying*, promovia valores positivos entre os alunos. Como ela e o projeto seriam enfáticos na prevenção do *bullying* (proibição de xingamentos), acreditava que o *bullying* não existia na escola. Para ela, não haveria sugestões a serem feitas a Olívia ou a seu projeto.

Relatou que, em sua opinião, muitos alunos se colocavam no lugar de vítimas e choravam por tudo. Para ela, crianças sensíveis demais necessitariam de apoio psicológico e citou como exemplo o aluno Júnior, entrevistado pela pesquisadora e que, segundo Carla, chorava por qualquer coisa, desde a morte do irmão, com o qual era muito apegado. Destacou a necessidade de a criança ser estimulada a se fortalecer emocionalmente e a não se deixar flagelar pelos outros — crianças agressoras. Não se incluiu, nem a escola, no papel de fortalecer os alunos emocionalmente, indicando apenas o psicólogo clínico como responsável por esse processo. No caso, destacamos o quanto é importante que os adultos da escola trabalhem para apoiar emocionalmente os alunos e promover sua motivação de modo a fornecer-lhes recursos pessoais e sociais para que consigam se defender dos agressores e também intervir em casos de agressão contra os colegas. Somente com o trabalho ativo de pais, professores,

coordenadores, psicólogos escolares etc. e dos próprios alunos é que o *bullying* pode ser combatido no ambiente escolar.

Carla definiu violência como ferir o outro física ou psicologicamente. Paz, de acordo com ela, é ter quietude de espírito, que se refletia em uma convivência pacífica. Ela disse não conhecer a expressão cultura de paz, mas demonstrou acreditar que a escola seria responsável pela transmissão de valores construtivos às crianças para alcançar a paz. Em outras palavras, não definiu paz em termos relacionais e nem as crianças como seres ativos na construção da paz, apenas como receptoras de valores ensinados pela escola. Entretanto, reduziu os valores à aprendizagem de regras sociais (cumprimentos). Na fala da professora, abaixo, observamos que ela procurou expor a sobrecarga da escola para que, além disso, tenha de lidar com questões sociais e humanas:

Poucos dias, vi no Fantástico, o menino chutando a diretora, aquelas duas alunas brigando na rua. Então, assim, o que não falta nesse país são casos de violência na escola. (...) Eu acredito que esse problema não é da escola. A escola pode ser uma parceira, mas ela não tem como resolver isso. A criança já chega com certa idade na escola. Então é querer demais pedir que a escola faça tudo sozinha. Então, está havendo uma inversão de valores terrível na sociedade em achar que é a escola quem educa apenas. A escola é educação formal. Ela faz a outra parte? Faz. Humana, social, faz. Mas a educação, ela não se restringe aos muros da escola, à sala de aula, ao pátio da escola. A educação ela é uma coisa ampla. Infelizmente é... Nossos pais, nossos... É... Ou seja, as pessoas no geral estão esquecendo essa... da educação. Estão esquecendo a educação é... em todos os momentos. Na padaria, o “bom dia” ou “até logo”, “obrigado”, não é?! Tanta coisa que está sendo esquecida.

Sobre o desenvolvimento moral, Carla demonstrou insegurança em definir o termo e o conceituou como cumprir com suas obrigações e reivindicar seus direitos. No entanto, ao discorrer sobre o papel da escola, falou na promoção da reflexão a respeito de valores, como bondade, verdade e mentira:

Pesquisadora: O que é desenvolvimento moral para você?

Carla: Desenvolvimento moral? Uma pergunta difícil, né? O que é moral para mim, às vezes não é para outro.

Pesquisadora: É para você mesmo, Carla. O importante é a sua opinião.

Carla: O desenvolvimento moral, para mim, de uma pessoa, é quando ela tem consciência das suas responsabilidades, cumpre com elas, cumpre com os seus deveres, também sabe reivindicar os seus direitos, né, se posiciona, né, como uma pessoa que constrói também junto a sociedade. Isso para mim... Não sei... Estou definindo aqui rapidamente, talvez se eu lesse mais um pouco... Se eu tivesse tempo, né, de estruturar mais essa resposta, talvez eu mudaria a resposta. Mas nesse momento é isso.

Pesquisadora: E você acha que a escola pode fazer alguma coisa para o "desenvolvimento moral" das crianças?

Carla: Sim. Eu acredito sim. Eu acredito que a escola não só pode, como ela faz. Sempre que ela apresenta textos, né, onde a criança vai refletir sobre vários conceitos, né, várias atitudes, né, de mentira, de verdade, de bondade. Então, assim, a escola está sempre plantando, sempre plantando. Então eu acredito que a escola tem toda uma participação na formação moral de uma criança, de um adulto e tudo o mais.

A falta de preparo e a insegurança de Carla sobre o desenvolvimento social e moral das crianças ficou bastante evidente na entrevista.

c) O *bullying* segundo as crianças

Na Turma C, foram entrevistadas as crianças Fabiano, Gean, Hélio, Júnior e Janine.

FABIANO foi descrito por Carla como um aluno preguiçoso, que não cometia nem sofria *bullying*. Ele, em seu desenho, citou Carla como uma das pessoas de que ele mais gostava em sala de aula, porque ela o ajudava quando surgiam dúvidas sobre o conteúdo escolar. Disse não gostar de Gean, por ele fazer “brincadeiras sem graça”, como proferir xingamentos na parada de ônibus e dentro da condução. Fabiano relatou que Gean agia dessa maneira para chamar sua atenção e dos outros colegas, pois os fazia rir. Na percepção de Fabiano, Gean o elegeu como vítima por sentir ciúmes, pois ele tinha muitos amigos, mas não era amigo de Gean. Observamos no relato do aluno que, apesar de ele ser considerado por Carla como observador, na verdade ele sofria *bullying* fora do ambiente escolar e conseguia interpretar de forma complexa as motivações de Gean para persegui-lo. Continuando a entrevista:

Pesquisadora: Você não gosta dele, porque você acha que ele interfere nas suas conversas, você acha que ele quer ser seu amigo, é isso?

Fabiano: Eu acho que não. Eu acho que, às vezes, ele só quer aproveitar de mim.

Pesquisadora: Aproveitar de você, como?

Fabiano: Tipo assim, por que... No ônibus... Eu tenho muitos amigos no ônibus também, aí ele, tipo assim, fica me aproveitando, fica assim “É, Fabiano...”, falando coisas, assim, chatas, aí eu não gosto.

Pesquisadora: Dá um exemplo de uma coisa chata que ele te fala.

Fabiano: Ele assim... “É Fabiano você é...” Fica lá falando, xingando eu de v... [palavra de baixo calão pejorativa destinada a homem homossexual], aí eu falei “Gean, eu não sou v..., você já me viu me agarrando com homem?”. Aí ele...[pausa]

Pesquisadora: Fica fazendo você passar vergonha na frente dos outros?

Fabiano: É. Ele me faz passar vergonha na frente dos outros.

Pesquisadora: E por que ele faz isso? Você sabe?

Fabiano: Não sei, eu acho que ele tem... É... Como é que fala...? É... Ciúmes.

Pesquisadora: Ele queria que você fosse amigo dele, ficasse junto com ele? Ele quer chamar a sua atenção?

Fabiano: É. Sempre quer chamar a minha atenção.

Nesse contexto, ressaltamos que, ao se lidar com o *bullying* entre as crianças, é fundamental refletir com elas sobre sentimentos e estratégias para fazerem amigos — o que parece uma brincadeira para um colega pode ser *bullying* e magoar o outro.

Para Fabiano, havia situações de implicância entre os alunos da escola e, em sua opinião, os xingamentos são motivados por preconceito (as crianças negras seriam o maior alvo de perseguição), assim como Júnior, por ser “chorão” (sic) e obeso. Como forma de coibir o *bullying*, relatou que os pais e professores deveriam enfatizar a regra do “não pode”:

Pesquisadora: E o que os pais, os professores e a escola poderiam fazer para as crianças pararem de xingar umas às outras?

Fabiano: Eles podiam, tipo assim, falar ‘Filho, não pode fazer isso’. Ou ‘Aluno, não pode fazer isso na escola, nem em lugar nenhum’.

Pesquisadora: E esses xingamentos, Fabiano, são sempre entre os mesmos alunos, são

sempre entre alunos diferentes, que você observa?

Fabiano: Ah, esses xingamentos... É, sempre os mesmos alunos.

Pesquisadora: E xingam de quê?

Fabiano: Olha, tipo assim, quando um é mais... É... Mais pra negrinho, não é racismo, né? Mais pretinho... Eles, tipo assim, ‘E aí, neguinho. De boa?’. O Júnior, ele não gosta disso [ser chamado de branquinho], aí ele começa a chorar.

(...)

Pesquisadora: Você vê muitos casos de menino brigar com menino, xingar?

Fabiano: Não. Nem tanto assim [brigar]. Mais é xingar mesmo. Preconceito.

Pesquisadora: O que você faz quando isso acontece?

Fabiano: Eu falo ‘Moço, não pode fazer isso não, moço. Não pode não’. Eu dou tipo um puxão de orelha, assim, mas falando.

Pesquisadora: E seus colegas e a professora, fazem o quê?

Fabiano: Ah, alguns eu nem falo [para a professora o que está acontecendo]. Ficam só eu e meus colegas, assim. Mas às vezes quando é muito grave, assim, eu falo pra professora. Aí ela vai tentar resolver [ressaltando regra do “não pode”].

(...)

Pesquisadora: O que é preconceito?

Fabiano: Tipo assim, é tipo... É tipo praticar *bullying*. É não gostar dessa pessoa, é tipo xingar essa pessoa.

Observamos que o aluno, de forma bastante sensível, conseguiu relacionar *bullying* e preconceito, e sua preocupação de intervir de imediato nos casos que observava, convidando a professora a intervir apenas em casos mais graves. Ao longo da entrevista, ele mencionou que a escola deveria ter um “cantinho para refletir”, onde os alunos se sentariam para pensar sobre a regra do “não xingar”. Ele disse que a técnica era empregada pelos seus familiares com o seu sobrinho pequeno e, em sua opinião, seria muito eficiente na mudança de comportamento. Concluímos que, para Fabiano, uma técnica comportamental de obrigar o outro a refletir poderia ser eficiente com crianças pequenas e com alunos entre nove e dez anos de idade.

Fabiano disse que seria importante que a família explicasse que o comportamento *bullying* é reprovável dentro e fora da escola. Ele relatou que, no passado, era agressivo com os colegas e os provocava, mas parou quando percebeu que estava sem amigos e sempre era tratado por meio de xingamentos. Sua família foi fundamental para ajudá-lo a compreender porque era rejeitado na escola. Em outro momento da entrevista, Fabiano citou a empatia como eficaz na resolução de casos de *bullying*, sendo ele mesmo agente na promoção da reflexão sobre a empatia entre os colegas:

Pesquisadora: Especificamente com negrinho, quando ficam xingando, o que você acha que poderia ser feito para isso parar? Como você acha que a criança se sente, a que é morena, que é negra?

Fabiano: Tipo assim, falar ‘Você ia gostar que chamasse você assim? De branquinho? Negrinho?’. Aí ia falar ‘Não’. ‘Então parem com isso’. Foi igual uma vez, eu falei pra 4ª série [5º ano].

Pesquisadora: Ou seja, você começa a pensar ‘Bom, eu não ia gostar disso, então vou parar de fazer isso com os outros’? É isso?

Fabiano: Uma vez, com um amigo meu, também no ano passado, aí ele também parou. Ele era assim comigo nesse ano, aí eu falei ‘Oh, Juliano, você ia gostar que chamasse você de ‘neguinho’, essas coisas assim?’. ‘Não, não ia gostar não’. ‘Então me para de chamar eu assim. E os outros’. Aí ele parou.

Em relação ao *bullying*, ele o definiu como “xingar, maltratar e bater na pessoa” e diferenciou os tipos de apelidos: os que magoam, ele considerou *bullying*, os aceitos, carinho e brincadeira. Como exemplo, citou a si mesmo que, quando menor, estudou em escola particular e era perseguido por ser “gordinho”. Fabiano disse que se sentia magoado, mas não compartilhava seu sofrimento com ninguém, até relatar os acontecimentos a sua mãe, por sentir confiança nela. Ele resolveu a situação quando cresceu e enfrentou seus agressores. Mencionou que, como estava maior, as crianças passaram a sentir medo dele e evitavam provocá-lo. Em outras palavras, foi a imposição física (maior força) que o fez superar os casos de *bullying* e não o trabalho de valores construtivos entre ele e os demais colegas.

Em relação à Carla, Fabiano relatou que ela levava os casos de *bullying* à direção e considerava “muito bonito o que ela faz”: defender os alunos magoados recorrendo à autoridade da diretora da escola. Em relação à Olívia, considerou que ela trazia lições de vida aos alunos e conversava sobre o *bullying*, além de intervir com calma quando percebia que os alunos tinham problemas. O aluno destacou a postura carinhosa e empática de Olívia em relação aos alunos, como observado pela pesquisadora, em especial nos recreios.

Consideramos como valiosas as reflexões de Fabiano sobre o *bullying*, assim como suas ideias e sugestões de como resolver casos de violência entre os alunos. Como ele demonstrou, ao longo da entrevista, ter se empenhado em intervir em casos concretos, o aluno poderia ser convidado a, por exemplo, participar de grupo de alunos com a missão de motivar os colegas a se defenderem e a buscarem ajuda, caso a situação de *bullying* fosse muito grave. É evidente e muito importante que haja a inclusão dos próprios alunos em propostas de intervenção contra o *bullying* na escola, pois eles, além de viverem o fenômeno na prática, podem fazer interessantes sugestões de como os adultos e as crianças podem intervir de forma eficiente para combater a violência interpessoal.

GEAN foi incluído na pesquisa por ser acusado por Fabiano de praticar *bullying* contra ele, apesar de a professora ter definido o aluno como observador. Gean definiu Carla como uma professora brincalhona e como uma das pessoas de que ele mais gostava em sala de aula. Assim, observamos que as crianças podem desenvolver vínculos de afeto e admiração por profissionais observados como autoritários, talvez porque, em momentos em que a pesquisadora não estava presente, Carla tenha se comportado de forma divertida e afetuosa com seus alunos. De maneira igualmente surpreendente, Gean citou Fabiano como seu amigo preferido, pois pegavam o mesmo ônibus coletivo para ir e voltar da escola. Retomemos que Fabiano disse não ser amigo de Gean, mas vítima de *bullying* cometido por ele, o que nos leva a concluir que ambos precisariam conversar para entender os sentimentos um do outro. Destacamos que a relação conflituosa ou de amizade dos meninos não ficou evidente nas observações na escola e acreditamos que somente um espaço de diálogo construtivo poderia tornar evidente o tema do *bullying* entre eles, e fazer Gean se perceber como um colega com comportamentos e atitudes que magoavam Fabiano.

Gean relatou observar situações de brigas na escola e, em sua opinião, câmeras instaladas na escola resolveriam o problema entre os alunos, pois o monitoramento evitaria situações de agressão. Para Gean, *bullying* seria discriminar uma pessoa e definiu discriminação como bater, implicar e dar apelido pejorativo. Como exemplo, relatou o seu sofrimento por ser chamado de “gordinho feio”. Ele não se definiu, em nenhum momento da entrevista, como agressor, mas apenas como vítima dos colegas. Em sua opinião, a criança enfrentar o colega agressor, e os adultos conversarem com ele, não resolveria o problema, pois, para ele, somente suspender o recreio (punição) e as câmeras instaladas pela escola (vigilância) coibiriam atos de violência.

Conversamos com Olívia sobre as câmeras instaladas na escola e ela as definiu como recurso para proteger as crianças e o patrimônio de pessoas estranhas, ou seja, as câmeras não teriam nenhuma relação com a prevenção do *bullying*. As imagens, ela explicou, eram transmitidas a um computador na sala da direção da escola e, caso houvesse algum incidente, haveria o registro para a polícia. Ela mencionou que tal medida era importante, pois já havia acontecido de um motorista de *van* escolar, sem autorização da escola, entrar nas dependências da instituição e ali passar o dia, telefonando do orelhão, usando os banheiros das crianças e observando os alunos de maneira suspeita. Apesar da postura firme da direção da escola para que ele se retirasse do local, ele somente o fez após constatar a presença de câmeras filmando seu comportamento. Houve casos também, segundo Olívia, de pais em situação litigiosa, que invadiam a escola para buscar seus filhos sem autorização judicial ou, retirarem as crianças de sala para conversar, sem a permissão do responsável e da direção. Com o conhecimento das filmagens por toda a comunidade escolar, tais comportamentos deixaram de ocorrer.

Para Gean, Olívia ensinava virtudes como respeito, amor, carinho e boa convivência. Ele disse valorizar esse trabalho, pois acreditava que, dessa maneira, ela ensinaria os alunos a não praticarem o *bullying*, mas ressaltou que a prevenção da violência entre os alunos se daria pela regra do “não pode fazer *bullying*” e por punições, como a suspensão e retirar o recreio. Nesse momento, Gean ampliou as possibilidades de intervenção contra o *bullying*, pois incluiu o trabalho de Olívia como eficaz, mas a definiu mais como figura repressora que construtora de oportunidades de diálogo entre os alunos. A opinião do aluno está transcrita a seguir:

Pesquisadora: E o que você pensa da Olívia sobre aquilo que ela faz na sala? O que ela faz na sala de vocês de vez em quando?

Gean: Ela passa as virtudes do respeito, do amor, do carinho, da convivência.

Pesquisadora: E o que você acha desse trabalho dela?

Gean: Muito bom.

Pesquisadora: Por quê? Que é bom?

Gean: Porque ela ensina né? No caso do *bullying*, ela fica ensinando os alunos pra não fazer *bullying*.

Pesquisadora: E o que ela faz quando ela percebe que vocês têm problemas?

Gean: Quando acaba o recreio, ela fala com a gente. E, se possível, deixa sem recreio pra não acontecer mais.

Pesquisadora: E você acha que isso ajuda?

Gean: Acho que sim.

Pesquisadora: Já aconteceu de você implicar com algum colega e ir pra direção?

Gean: Não.

Pesquisadora: Nunca aconteceu?

Gean: Não.

Pesquisadora: E de implicarem com você e você falar com a diretora. Já aconteceu?

Gean: Já

Pesquisadora: E como foi isso, conta pra mim...

Gean: Um menino que eu estava na hora do recreio que eu estava brincando e ele ficava me atentando toda hora. Aí eu fui lá com a tia Olívia. Aí, ele foi e levou uma suspensão.

Pesquisadora: E resolveu o problema? Ele parou de implicar com você?

Gean: Parou.

HÉLIO, outro aluno selecionado, foi definido por Carla como “mediano e normal” e observador. Na entrevista, o menino disse não gostar do aluno Júnior e o definiu como “deficiente e irritante”. Observamos, durante a entrevista, a intolerância de Hélio diante das diferenças entre os colegas, dos comportamentos peculiares de Júnior, considerado sensível por Carla, devido ao falecimento do irmão, e também seu preconceito contra deficientes:

Pesquisadora: ...E o Júnior, por que você não gosta dele?

Hélio: Não o Júnior, num... É muito, tipo assim, mongol sabe?

Pesquisadora: Como assim?

Hélio: Mongol, tipo assim, leva tudo na brincadeira, tipo assim, mongol quer dizer assim, sabe aqueles deficientes assim... Dãããã... [gestos da face, mãos e corpo imitando, de forma estereotipada, uma criança com retardo mental].

Como casos de violência, citou discussões entre os alunos e, em sua opinião, elas deveriam ser substituídas por conversas e, caso essa medida não coibisse os conflitos entre os alunos, deveriam ser impostas punições como ficar sem computador e sem recreio. Hélio, como Gean, acreditava no poder da punição por parte dos adultos, como recurso para se coibir o *bullying*.

Para Hélio, *bullying* seria perseguir uma pessoa devido a um problema ou uma diferença que ela teria. Como exemplo, citou Ivo. Disse que o aluno, avaliado como especial, sofria muito com a perseguição por ser obeso. Ele relatou que ele mesmo era agente de *bullying* contra Ivo, mas logo se defendeu da possível rotulação como aluno agressor mencionando que Ivo o provocava com violência física. Observamos que Hélio, ao longo da entrevista, sentiu necessidade de falar sobre o que ele mesmo fazia contra Ivo, apesar de perceber o sofrimento do colega. Diante disso, destacamos a necessidade de a escola trabalhar com as crianças o tema do respeito ao próximo para que os alunos incluídos, em especial, não sejam alvo de *bullying*. Apesar de Carla considerar Hélio uma criança observadora, o próprio aluno se via como agressor, o que demonstra o quanto o fenômeno *bullying* é complexo e a rotulação dos alunos com base na observação superficial dos seus comportamentos por parte dos adultos pode ser equivocada. Ou seja, é mais que evidente que o trabalho contra o *bullying* deve ser com toda a escola. Na entrevista, Hélio falou de sua atuação:

Pesquisadora:... O que ele [Ivo] sofre?

Hélio: Ficam mexendo com ele, chamando ele de baleia Moby Dick.

Pesquisadora: E quem faz isso?

Hélio: Eu posso falar aqui?

Pesquisadora: Pode.

Hélio: Às vezes, às vezes eu fiz mais.

Pesquisadora: Você fez?

Hélio: Aham [sim, acanhado]

Pesquisadora: E por que você fez isso?

Hélio: Ah... Ele também... É muito assim, quer, tipo assim, quer dizer... Bravo não gosta de nada e às vezes ele me deu uma barrigada. E eu fui pra lá longe, aí eu fiquei com raiva dele e aí eu fiz. Eu sou vingativo.

Pesquisadora: Você é vingativo?

Hélio: Eu sou vingativo. Uma pessoa dizendo, eu também faço.

Pesquisadora: E você acha que ter vingança... Ele vai e te bate, você vai e xinga ele. Você acha que isso resolve o problema?

Hélio: Não.

Pesquisadora: Não?

Hélio: Não.

Pesquisadora: O que poderia resolver isso? Por exemplo, ele vai e te bate. O que você poderia fazer sem ser xingar?

Hélio: Ué, contar pra professora e pronto. [Aluno começou a se mostrar impaciente com a entrevista, monossilábico].

Pesquisadora: Pedir pra ela te ajudar, não é?

Hélio: É.

Pesquisadora: Como é que você acha que o Ivo então se sente? Com esses xingamentos?

Hélio: Um dia ele até chorou

Pesquisadora: Até chorou?

Hélio: É.

Hélio citou a vingança como possível motivadora do *bullying* e, apesar de seu relato ter denunciado sua discriminação relacionada a Ivo, o tema poderia ser discutido com os alunos — como lidar com situações de agressão sem promover mais violência.

Em outro momento da entrevista, Hélio mencionou que bastava a pessoa ter algo diferente (“é gordo (...), uma espinha aqui [na testa] (...), é grande” (Hélio)), ela poderia ser alvo de *bullying* e, portanto, para prevenir e impedir que o fenômeno se fortalecesse, os agentes deveriam “cada um cuidar da sua vida (...) e deixar a vida dele [da vítima] em paz” (Hélio). Teoricamente, o aluno teria boas inspirações sobre como resolver os casos de *bullying*, mas, na prática, continuava agressivo e vingativo. Assim, a escola não estaria alcançando, de fato, mudanças de comportamento entre os alunos em relação ao *bullying*.

Hélio relatou que ele mesmo sofria *bullying* na escola por ter sido reprovado no ano anterior. Disse que as crianças sempre perguntavam por que ele reprovou e implicavam com a sua situação. Ele ressaltou que “xingou pesado” os colegas que o perseguiram e contou para Carla o que sofria, ela conversou com os alunos, mas a violência verbal e psicológica não cessou. Vemos, portanto, que a mesma criança pode ser vítima e agressora e sofrer com a perseguição, sem que a professora perceba ou intervenha de forma eficaz para resolver o problema.

Por fim, o aluno relatou que Ivo e ele continuavam sofrendo *bullying*, apesar de Carla e de Olívia orientarem os alunos a não serem implicantes uns com os outros. Apesar de Hélio perseguir Ivo, ele se colocou, durante a entrevista, como semelhante ao colega, pois ambos eram perseguidos por serem especiais: Ivo, aluno especial diagnosticado, e ele, especial, por ser o único a ter repetido o

ano em sua turma. Ele descreveu o Projeto Virtudes como momentos em que Olívia fazia apresentações sobre o *bullying*. Disse acreditar que os alunos que o praticavam necessitavam de punições mais severas para respeitar os colegas.

A entrevista de Hélio é interessante, pois nos leva a refletir como um aluno vítima e agressor pode considerar a punição como melhor caminho para coibir a violência. Talvez seja exatamente por isso que ele esteja tão envolvido com a própria violência e que tenha citado a punição como a melhor intervenção possível e eficaz por ser essa a única conhecida por ele no ambiente escolar e social mais amplo.

Ivo, aluno especial, foi convidado a participar da pesquisa, mas como não trouxe o Termo de Consentimento assinado, não foi entrevistado. Ivo parecia incomodado com o reiterado convite por parte da pesquisadora. A situação chegou a parecer aversiva a Ivo, que passou a se comportar de forma esquiva diante da pesquisadora, que optou por não abordá-lo mais, nem mesmo informalmente durante o recreio. Talvez Ivo sentisse medo e aversão a pessoas desconhecidas, justamente por ser vítima de *bullying* dos colegas.

No final da pesquisa, que coincidiu com o encerramento do ano letivo da Escola Alfa, encontramos oportunidade para conversar sobre o aluno com Carla e a professora da sala de recursos, Sara. Elas demonstraram preocupação com Ivo, porque a mãe do menino, apesar de intelectualmente esclarecida e com condições financeiras razoáveis, se negava a ajudar o filho, privando-o de profissionais competentes, capazes de oferecer atenção e atividades especializadas.

Para a escola, o diagnóstico trazido pela mãe de Ivo era de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), mas Carla e Sara desconfiavam de Autismo ou de Síndrome de Asperger, associadas a Retardo Mental Moderado. Sensibilizadas com o caso, sentiam-se inertes, pois a mãe se negava a lidar com os problemas do filho, que vivia sozinho pela escola, reclamava por não ter amigos e não apresentava progressos no que concerne a desenvolvimento cognitivo e social. A mãe, segundo as profissionais, não se envolvia com os debates da escola a respeito do tema inclusão e necessidades especiais, parecendo, na opinião das entrevistadas, sofrer com o termo “aluno especial”. Tudo indica que a mãe do aluno estava emocionalmente abalada por ter um filho com problemas e sequer conseguia se organizar para investigar a situação e trazer à escola um psicodiagnóstico mais condizente com os sintomas do menino.

Observamos a dificuldade de a escola lidar com situações complexas como a de Ivo, uma vez que a família do menino, segundo relato das professoras, era omissa nos cuidados com a criança. Sem dúvida, tal caso mereceria postura mais firme por parte da direção da escola, em relação à família do menino, bem como um trabalho efetivo de inclusão e resolução do *bullying* contra Ivo. Observamos, nas falas de Carla e Sara, que ambas se sentiam sozinhas nas intervenções relacionadas à mãe de Ivo. Em outras palavras, assim como Olívia, as professoras citadas pareciam engajadas em ajudar Ivo, mas

sem apoio institucional. Talvez por isso Carla, muitas vezes, era agressiva e impaciente com o aluno, justamente por estar despreparada para lidar com crianças especiais, sem apoio e orientação da escola.

As falhas da Escola Alfa em atender Ivo em todas as suas especificidades prejudicavam, em nossa opinião, o seu desenvolvimento. Sentindo-se triste e excluído pelos colegas e pela professora, acreditamos que Ivo, em termos de desenvolvimento social, emocional e cognitivo, tinha prejuízos. O aluno teria mais avanços em seu desenvolvimento, caso a escola prestasse maior apoio e respeito à criança, inclusive adotando postura mais assertiva e acolhedora com sua família. Sem dúvida, uma escola respeitosa e acolhedora é favorável ao desenvolvimento de todas as crianças, independentemente de serem alunos especiais ou não.

JÚNIOR, definido por Carla como vítima de *bullying*, foi caracterizado pela professora como sensível e excluído pelas demais crianças, por chorar muito. Na entrevista, Júnior foi extremamente introvertido (monossilábico) e a pesquisadora teve dificuldades em realizá-la. Júnior mencionou que alguns alunos brigavam com ele e gostavam de pôr apelidos uns nos outros e nele, em especial (citou como exemplo, o apelido de “débil mental”). Disse que Janine, principalmente, costumava empurrá-lo e xingá-lo e, questionado sobre como reagia diante do *bullying*, disse que fingia não escutar as ofensas, mas ficar magoado. Relatou optar ficar quieto diante do *bullying*, por medo de sofrer retaliações e de os outros brigarem fisicamente com ele. Observamos, então, que as crianças vítimas de *bullying* muitas vezes podem passar despercebidas aos adultos, na escola e na família, por se acuarem diante da violência sofrida.

Esse aluno relatou gostar muito da professora Carla e sempre compartilhar com ela suas dificuldades com os colegas e com sua família. Contou a ela, por exemplo, que sua casa havia sido assaltada e, como consolo, Carla disse que ele não deveria ficar triste, pois um dia iriam fazer o mesmo com os ladrões. A despeito de Júnior ter mencionado que se sentiu acolhido por Carla, avaliamos que, baseado na fala da criança, seria mais adequado a professora e a escola entenderem a situação e apoiar o aluno e sua família para superarem o problema, no caso do relato do assalto. Ao consolar o aluno dizendo que um dia os ladrões também seriam assaltados, Carla poderia ter incentivado a expectativa de vingança no menino.

Júnior avaliou Olívia como uma pessoa boa, que impedia que eles corressem e ensinava que não deveriam proferir xingamentos. Destacamos que, apesar da intervenção de Olívia e do Projeto Virtudes, as crianças da turma C continuavam sofrendo com apelidos. Em relação a esse tema, Júnior declarou que Carla brigava com os alunos que gostavam de colocar apelidos, mas que eles continuavam e, muitas vezes, o aluno agredido acabava tentando revidar as agressões recebidas.

Júnior disse que os pais poderiam evitar o *bullying*, mas não sabia como, pois uma vez o pai de um dos seus agressores foi à escola e a violência psicológica não cessou. Mencionou, ainda, que ele e o menino agressor poderiam conversar para ele entender o motivo de os apelidos acontecerem e cessar as agressões. De forma pouco elaborada, mas digna de destaque, Júnior propôs a conversa entre

as crianças como recurso eficiente para combater o *bullying*. Ao ser questionado diretamente sobre como evitar o *bullying* na escola, não apresentou sugestões, mas quando questionado sobre como prevenir situações de violência, sugeriu que as professoras deixassem os agressores de castigo e semanas sem recreio (punição). A parte da entrevista a esse respeito está transcrita abaixo:

Pesquisadora: Você acha que os pais, os professores poderiam ajudar [a parar os casos de *bullying*]?

Júnior: Uhum [sim].

Entrevistadora: Como?

Júnior: Uma vez o pai do Lúcio chegou aqui [na escola]. Mas não sei o que houve.

Pesquisadora: E fez com que ele parasse [de xingar você de débil mental]?

Júnior: Humhum [não]. Ele falou com ele, brigou, não sei, mas ele [Lúcio] continuou.

Pesquisadora: Você acha que o pai do Lúcio poderia falar alguma coisa pra ele parar? De implicar com você?

Júnior: ... [gesto negativo com a cabeça]

Pesquisadora: Não? O pai dele não pode fazer nada para ele parar de implicar com você?

Júnior: Ele, o pai dele fala. Mas não sei se ele segura.

Entrevistadora: Se ele segura? Se ele entende, você quer dizer?

Júnior: É.

Pesquisadora: E a professora pode fazer alguma coisa para o Lúcio parar, em sua opinião?

Júnior: Não sei, isso é com ele.

Entrevistadora: Mas o que você acha?

Júnior: ... [silêncio]

Pesquisadora: Não? E você para o fazer parar. O que você acha que poderia fazer?

Júnior: Conversar com ele, perguntar por que ele está botando apelido em mim.

Pesquisadora: Vamos supor que ele falasse. ‘Ah eu estou pondo apelido em você porque eu não gosto de você’. E aí?

Júnior: Aí tem que evitar.

Pesquisadora: Ele tem que evitar? Ou você tem que evitar ele?

Júnior: Evitar, parar, no caso, a briga.

Júnior disse não compartilhar o *bullying* que sofria com a diretora da escola por acreditar que o *bullying* seria uma “coisa pessoal” (assunto pessoal), mas, ao longo da entrevista, relatou ter medo da diretora brigar com ele por ele nunca ter contado sobre as agressões. Relatou tentar se defender, mas começar a chorar e não conseguir. Observamos Júnior paralisado: não compartilhava o *bullying* por medo de ser julgado pelos adultos como omissos em relação a sua própria situação e, apesar de querer se defender, não encontrava recursos pessoais para isso, começando a chorar.

Verificamos que Júnior apresentava dificuldades em se expressar e falar dos seus sentimentos. Talvez por vivenciar contexto familiar de luto (irmão falecido; menino morando somente com a mãe), a criança estivesse emocionalmente vulnerável, o que a tornava alvo de chacota dos colegas e o “aluno sentimental” da sala. Nos recreios, observamos que os alunos brincavam de coagi-lo a se sentar e ele não reagia, permanecendo passivo e isolado no banco do pátio. Destacamos, portanto, a importância de os pais e os professores estarem atentos às vivências das crianças, fortalecendo-as, para que procurem ajuda diante das agressões. Além disso, ao conhecer a realidade dos alunos, a escola deve conversar com eles de modo construtivo para que compreendam que o outro tem sentimentos e

vivências particulares. Deve-se fazer isso retomando a regra de ouro “não façam com Júnior o que não gostariam que um outro fizesse com vocês”.

Observamos na fala de Carla sobre o aluno que, por desconhecimento, ela tinha receio de buscar atendimento psicológico (escolar e/ou clínico) para Júnior, por não considerá-lo “doente” (sic). Com o viés de que a psicologia trata apenas de “doentes mentais”, ela se preocupava com a história de vida da criança e com sua sensibilidade aparentemente excessiva, mas não estava disposta a conversar a respeito do caso sob o olhar da psicologia.

JANINE foi definida por Carla como uma aluna madura, em outras palavras, com habilidades sociais. Por outro lado, classificou também a menina como aluna agressora, dispersa e desobediente. Janine, durante as observações em sala, demonstrava postura desafiadora e rebatia as ordens de Carla, o que parecia incomodar a professora, pois a aluna interrompia a sua rotina de controle e opressão.

Em relação ao *bullying*, Janine disse que ele seria fazer amigos com ameaças e chantagens, existindo nesse jogo a exclusão de alguma criança. Avaliou que o *bullying* acontecia fora da supervisão dos adultos e citou como exemplo o seu caso: anos atrás, ainda novata na escola, havia se sentido excluída e sem amigas na hora do recreio. A entrevistada disse ter superado a tristeza da exclusão, fazendo novas amigas, e que a escola poderia tê-la ajudado “mostrando” novas amizades. Durante a entrevista, percebemos que o *bullying* marcou o início da vida escolar da entrevistada na Escola Alfa, aos seis anos de idade. Em sua opinião, a escola poderia ter sido ativa na sua inclusão nos grupos com as meninas:

Janine: (...) Quando eu era do primeiro ano eu já sofri *bullying*.

(...)

Pesquisadora: Por quê?

Janine: Quando eu estava no primeiro ano eu não conhecia ninguém todo mundo era do Jardim de Infância Beta. Do Beta ou Gama, não sei, aí e eu e uma amiga minha éramos as únicas que eram do Jardim de Infância Jota [substituímos os nomes das escolas por outros fictícios]. Acabou que essas meninas eu pedia pra entrar e elas não deixavam, então elas ficavam mandando ‘Ah, você não vai ser mais do grupo, ah você não vai ser mais do grupo, ah você vai ser, ah você não vai ser’ [voz fina]. Aí eu pegava e chorava, só que eu me superei no segundo ano, porque aí eu já conhecia todo mundo, que eu acabei me tornando a dona do grupinho, então todo mundo é minha amiga. Então eu continuei com essas meninas do primeiro ano ao quinto ano, só que aí eu passei para de manhã, então estou começando a fazer amizade

(...)

Pesquisadora: Ah entendi. Bom, aqui na escola você disse que já aconteceu de você sofrer *bullying* né? E o que você fez na época?

Janine: Eu não fiz nada eu só ficava sentada no banco chorando só que...

Pesquisadora: Você se sentia triste?

Yasmin: Eu sentia porque eu não tinha amiga só tinha o primeiro ano

Entrevistadora: E pra superar você fez novas amizades é isso?

Janine: Foi.

Pesquisadora: E em sua opinião, o que poderia ser feito nessa situação? De ter uma criança ser excluída pelo grupo o que poderiam fazer?

Janine: Acho que ela deveria fazer igual a mim, superar.

Pesquisadora: Mas e a escola o que poderia fazer? Por exemplo, a escola percebeu que tem uma criança no banco chorando? O que poderiam ter feito por você, por exemplo? Para te ajudar.

Janine: Mostrar novos amigos.

Janine relacionou o conceito de amizade ao de confiança, destacando que amigas verdadeiras não cultivavam intrigas e mentiras, além de mencionar seu incômodo com o *bullying* entre as meninas. Janine relatou vivenciar situações de *bullying*, que envolve intrigas e simulações, quando as meninas provocariam umas às outras por inveja e desejo de popularidade. A seguir, seu depoimento:

Janine: Porque ela [Verônica, nome fictício] que fez intriga com a minha melhor amiga. E fala pra minha melhor amiga que eu fico falando mal dela e fala pra minha amiga. E fala pra mim que ela fica falando mal de mim. Aí, junta a Verônica e a irmã dela, e, aí, eu não gosto dela por isso. Porque ela fica mentindo, acho que ela tem inveja da nossa amizade. E eu e a Wanda [nome fictício] a gente fez um plano, a gente vai fingir que eu e a Wanda brigamos pra ver o que ela fala, depois a gente vai falar que a gente não estava brigada. E vai falar pra ela que a gente sabe que ela faz intriga só por inveja.

Durante a entrevista da aluna, na sala da orientação educacional, Olívia entrou para pegar material. Janine aproveitou a oportunidade para se queixar da regra de não correr no recreio e pediu a Olívia que a reconsiderasse. A orientadora explicou, argumentando sobre os perigos das correrias.

Após Olívia explicar sua preocupação e seu cuidado com os alunos que corriam, Janine disse que, apesar das suas orientações, as crianças continuavam correndo e rindo, pois já haviam contado vinte alunos repreendidos por correr, sentados de castigo em um único banco. Ou seja, a aluna expressou o quanto a regra não era cumprida e não fazia sentido para os alunos, que banalizavam o castigo de se sentar no banco. Olívia, nitidamente constrangida com a postura inesperada da menina, retirou-se sem proferir mais comentários.

Em outro momento da entrevista, Janine citou outro exemplo de *bullying* que envolvia apelidos:

Janine: Eu também já vi tipo de *bullying* quando eu estudava de tarde que o menino era Botafoguense, ele era Botafogo. Aí, o povo ficava falando que ele era ‘bota ovo’, aí, ele ficava com raiva e partia pra cima, pra bater. Aí, também, a pessoa [Júnior] que chora demais por qualquer coisa, ela está chorando, que fica vermelho? Já vi chamar ele de tomate, já vi ficar falando neném chorão, eu já vi esses tipos já. E eu já vi esses tipos e foi com todos os meus amigos.

Ao citar o *bullying* contra Júnior, Janine se incluiu no grupo de crianças que implicavam com ele devido ao fato de ele chorar demais. Como fez Hélio, justificou também o *bullying*, por considerar que Júnior brigava com ela, e xingá-lo de “bebê chorão” seria sua defesa. Questionada sobre os motivos que levariam Júnior a brigar com ela, explicou que antes de xingá-lo, advertia o colega a permanecer quieto e distante das meninas, em especial, pois ele não sabia brincar. Janine disse não conseguir segurar suas risadas diante do choro de Júnior e informou que o *bullying* acontecia fora da sala de aula, na entrada, saída e recreio, mas que cessava momentaneamente quando a professora Carla explicava que toda criança tinha seu lado sentimental. Observamos que o *bullying* entre Janine e

Júnior ocorria de forma complexa, como se ela o fizesse para punir o colega por não obedecê-la, ficando distante das meninas e sem chorar. Podemos verificar isso no excerto que se segue:

Pesquisadora: Você também chamava ele de neném chorão às vezes?

Pesquisadora: Algumas vezes só quando ele brigava comigo, igual ele começa a perturbar eu, aí, eu começo a falar com ele, pra ele parar, pra ele parar que depois ele vai chorar, ele fala que não chora. Aí eu falo, 'Júnior, para senão você vai chorar', aí ele começa a chorar. E, aí, eu começo a rir, porque eu falei 'Para, porque senão você vai chorar'.

Pesquisadora: Ele implica com você, por quê?

Pesquisadora: Porque, muitas vezes, na minha sala todo mundo me conhece, e o povo daqui da escola, aí, tem vezes que as meninas não gostam que ele brinque, porque ele machuca. Aí eu falo, 'Júnior, você não pode mais brincar'. Aí ele pega e fala 'Ah não, Janine'. Aí eu 'Mas Júnior, todo mundo está reclamando'. Ele 'Ah não'. Ele senta num lugar e começa a chorar. Eu: 'Júnior, para de chorar'. Ele não para. Aí, eu: 'Júnior, para de chorar'. Ele não... Aí, eu: 'Aí, Júnior, então fica aí chorando'. Ele começa a chorar mais ainda, aí, eu começo a rir.

Janine concluiu, porém, que intervenções de Carla por meio de conversa são menos eficientes que ameaças de ficar sem recreio. As conversas seriam explicar que o *bullying* era proibido na sala de aula, o que cessava as agressões apenas momentaneamente. Janine sugeriu que a professora, quando percebesse o *bullying*, separasse as crianças que brigavam ou implicavam uma das outras e apresentasse outros colegas para brincarem. Desse modo, Janine avaliou que Carla poderia ser mais ativa para evitar o *bullying*, organizando as brincadeiras e mesclando os grupos para evitar agressões.

Para se prevenir e resolver casos de *bullying*, a entrevistada disse, ainda, ter medo de se envolver em casos de agressão entre os colegas e acabar sendo vítima dos agressores. Porém, quando os envolvidos eram seus amigos, disse alertá-los sobre as intrigas e falsas amizades, mostrando-se sensível ao *bullying* psicológico e social. Outras estratégias seriam, na fala de Janine, evitar o próprio *bullying*, ignorando o agressor ou revidando as agressões na mesma intensidade. Isto é: a menina apontou, à sua maneira, comportamentos que a vítima poderia desenvolver para se defender.

Janine definiu Carla como uma amiga brincalhona e brava, que brincava, estudava e conversava com os alunos. Observamos que, como os outros alunos da turma C, Janine também nutria admiração e carinho pela professora, pois elas desenvolveram entre si uma relação de amizade não observada pela pesquisadora. Janine analisou a orientadora educacional como uma pessoa que brigava com as crianças, trazia lições de saúde e incentiva os alunos a não correrem. Não mencionou a intervenção de Olívia em relação ao *bullying* ou o Projeto Virtudes.

4.4. SUMÁRIO DOS RESULTADOS

Destacamos a importante iniciativa da orientadora educacional de construir um projeto na escola para prevenir o *bullying* entre os alunos e sua motivação para buscar, sozinha, recursos materiais (livros, textos, gravuras, cartazes etc.) e logísticos (reuniões com pais, com equipes da escola, convite à pesquisadora, a um voluntário etc.) para lidar com o tema entre os alunos. A orientadora educacional era bem intencionada e engajada no desenvolvimento dos alunos da escola, porém, sua postura foi

pouco motivadora para os alunos, pois lidou com o tema em sala de aula como se fosse um conteúdo escolar a ser transmitido. Mesmo assim, tudo indicava que o tema das virtudes (valores sociais construtivos) e a paz pareciam menos importantes que os conteúdos pedagógicos para as equipes administrativa e pedagógica. Observamos em Olívia uma profissional empenhada em prevenir o *bullying*, porém solitária. Ao longo da nossa pesquisa, parece que ela foi se desmotivando por causa do desinteresse dos adultos da escola (e talvez, até pelo desinteresse das crianças) em relação a seu trabalho. Como em um círculo vicioso, sua desmotivação gradual parecia fazê-la se isolar ainda mais em seu trabalho e convicções e se afastar dos demais atores da escola.

Outra hipótese se relaciona aos valores da escola. Observamos o quanto Denise, a diretora, parecia indiferente aos projetos de Olívia. Desse modo, em uma escola onde aparentemente cada profissional trabalhava sozinho, Olívia reproduziu esse modelo e atuou de forma centralizadora, até mesmo para conseguir consolidar o *seu* Projeto Virtudes. O Projeto acabou fechado em si mesmo, sem a participação ativa das professoras e da equipe administrativa da escola. Diante desse contexto escolar complexo, consideramos que nos cabe pontuar e discutir de que maneira o Projeto Virtudes se desenrolou e como foram o discurso e a atuação dos demais agentes da escola que, somados às ações da orientadora educacional, deixaram de contribuir para a construção da paz entre os alunos no ano letivo em que ocorreu esta pesquisa. Por fim, salientamos que a presença de um projeto contra o *bullying*, como esse, mesmo sendo fruto de boas intenções e discursos bem articulados, na prática tende a ter poucos resultados se não contar com a participação ativa de crianças e adultos, além de ter ainda menos efeito no que se relaciona à cooperação entre as pessoas em prol da paz na escola.

A análise dos posicionamentos de Olívia e do desenvolvimento de seu Projeto Virtudes demonstrou o poder do currículo oculto nas práticas educacionais: ou seja, as crenças culturais sobre desenvolvimento social e moral permeiam as ações no contexto escolar, sem serem submetidas ao crivo de análises críticas e intencionais das práticas aí observadas. Apresentando como objetivo central trabalhar as virtudes entre os alunos, de modo a coibir comportamentos agressivos e de *bullying*, Olívia se limitou, no entanto, a realizar palestras para as crianças, após a leitura exaustiva de textos sobre virtudes. As tarefas por ela dadas aos alunos eram similares às atividades escolares corriqueiras. Além disso, ela focalizou apenas a questão das regras, em especial, “obedecer à professora”.

Observamos também, nas práticas da orientadora, sutil incentivo à competição, pois comunicava que as melhores respostas às atividades propostas seriam expostas na reunião com os pais. Destacamos, com base nisso, que “melhores respostas” eram aquelas que correspondiam às expectativas de Olívia e das professoras. Mesmo representando uma referência afetiva para as crianças, porém, a orientadora acabou abrindo mão da possibilidade de atuar como mediadora de discussões importantes, tomando para si o papel de instrutora/disciplinadora, destacando a importância das regras e da obediência, sem praticamente discutir o tema do *bullying* propriamente dito junto com os alunos.

A análise do projeto evidenciou, ainda, o quanto a equipe administrativa e pedagógica da escola não se envolveu se envolveu com o Projeto; ou então, o quanto a orientadora, sentindo-se desprestigiada, agiu de forma individualista e solitária, a ponto de sutilmente excluir os demais atores da escola de seu projeto. Não a observamos discutindo o projeto com os demais responsáveis pela escola, e ela também não fez referência, em qualquer momento, a haver conversado com ninguém sobre ele. Além disso, houve pouco, ou quase nenhum, envolvimento dos pais no projeto, e a equipe administrativa da escola não convidou as famílias para conversar sobre o *bullying* em momento algum. Diante do exposto, tudo indica que o projeto foi pouco eficaz em motivar os alunos a pensarem sobre o *bullying* e a agirem criativamente para evitá-lo.

Os membros das equipes administrativa e pedagógica da escola apresentaram diferentes concepções sobre o tema da pesquisa, mas, no geral, conceberam o *bullying* ora abrangendo uma grande diversidade de comportamentos violentos, ora relacionando-o a um conjunto restrito de agressões, como xingamentos ou desrespeito. O *aspecto relacional* envolvido no *bullying*, na construção da paz e na expressão da violência no contexto escolar praticamente não foi mencionado. E a família foi apontada como a maior fonte de agressão entre os alunos. Todos criticaram a família por não impor limites e não fortalecer a autoestima das crianças, que, por isso, ficariam sensíveis e propensas a sofrer *bullying*. Nenhum dos entrevistados afirmou que a escola também deveria atuar na prevenção da violência e na resolução pacífica de conflitos. Houve, ainda, quem dissesse que falar sobre violência ou discutir casos concretos iria *gerar* a violência entre os alunos, uma vez que eles, por ainda não terem chegado à adolescência, seriam pessoas ingênuas e boas, e não vivenciariam conflitos!

Os membros das equipes pedagógica e administrativa da escola não expressaram de que maneira poderiam intervir concretamente para promover relações sociais construtivas entre os alunos e nem mesmo como inserir a família no processo de construção da paz. Para eles, ao contrário da narrativa de todos os dezenove alunos, o *bullying* era inexistente na escola, e a família era a única responsável pela “eventual” ocorrência de algum tipo de violência entre as crianças. Para quase todos da equipe, a noção de “cultura de paz” era totalmente desconhecida (apenas o secretário da escola a conceituou de forma pertinente) e a “paz” seria um “estado interior de espírito”, e não um conceito relacional ou social.

Os membros das equipes apontaram Olívia e seu projeto como responsáveis pela construção de valores pacíficos entre as crianças; mas, na prática, se mostraram alheios às atividades desenvolvidas pela orientadora. Por tudo isso, concluímos ter ficado explícito nas observações e entrevistas: (1) a prevalência do *desconhecimento da complexidade* envolvida nas relações humanas, na paz, na violência e no *bullying*; (2) a *falta de enfoque no papel transformador e construtivo* da escola no que se refere à construção da paz entre os alunos; (3) a *desvalorização* e a *culpa atribuída* à

família pelo *bullying* entre os alunos; e (4) a *desconsideração do papel ativo* das crianças na promoção da cultura da paz.

Quanto às professoras entrevistadas, os resultados relativos a concepções e crenças sobre os temas paz, violência e *bullying* foram bem similares aos encontrados no caso das equipes administrativa e pedagógica da escola. Entretanto, as professoras apresentavam formas diferentes de se relacionar com seus alunos. Ana era a mais favorável a que seus alunos se ajudassem reciprocamente, Beatriz era a mais rígida com a disciplina (inibidora de interações) e preocupada com o conteúdo escolar, e Carla demonstrava um comportamento agressivo em relação aos alunos. Não observamos, em nenhuma das três turmas, atividades planejadas voltadas à cooperação ou ao trabalho com os valores elencados no Projeto Virtudes, ficando explícito na fala das professoras, em várias ocasiões, que o referido Projeto era *da Olívia*. Por tudo isso, concluímos que as professoras não se sentiam comprometidas a trabalhar com valores ou virtudes com seus alunos e que estavam focadas apenas no desenvolvimento satisfatório do conteúdo escolar.

As professoras, de forma semelhante às equipes administrativa e pedagógica da escola, encontraram dificuldade em relacionar paz, violência, *bullying* e relações interpessoais. Não souberam definir cultura de paz e apresentaram dificuldade em especificar como, na prática, valores sociais construtivos poderiam ser trabalhados na escola. Para elas, a maior motivação da prática do *bullying* seria a intolerância às diferenças físicas, em especial, à cor negra, à deficiência física e ao excesso de peso. Para elas, porém, a simples conversa (“chamar a atenção”) com os alunos envolvidos em *bullying* e o Projeto Virtudes seriam capazes de ensinar regras contra a violência e coibi-la de forma eficaz.

É interessante notar que, para as três professoras, o *bullying não existia entre seus alunos*, pois elas e Olívia eram capazes de coibir comportamentos dessa natureza por meio de intervenções verbais. Elas não souberam mencionar como, na prática, o *bullying* poderia ser evitado ou resolvido com qualquer outra estratégia além da “conversa”. Consideraram que conversas pontuais (na verdade, “chamadas de atenção”, pois nunca observamos qualquer diálogo sobre o tema) ou exposições teóricas sobre regras, seriam capazes de coibir o *bullying* em sala de aula. Pareciam acreditar no poder do controle adulto sobre as crianças, deixando de ver as ocorrências de *bullying* narradas pelos dezenove alunos entrevistados durante esta pesquisa.

Os resultados mais interessantes da pesquisa, porém, se referem às crianças. Apesar de os adultos considerarem o *bullying* inexistente, todas as crianças relataram diversos eventos em que sofriam, provocavam ou observavam *bullying*. Além disso, elas, em geral, definiram o termo *bullying* de maneira pertinente, com muito maior precisão e detalhe, e de acordo com a literatura sobre o tema, do que os adultos entrevistados. Citaram casos de *bullying* entre os colegas e, ao descreverem as agressões, se definiram e definiram os colegas de forma diferente da realizada pelas professoras. Crianças definidas como “observadoras” pelas professoras se definiram como “vítimas” ou

“agressoras” (ou foram assim definidas pelas outras crianças). De forma semelhante, crianças apontadas como vítimas ou agressoras se percebiam ou eram definidas pelos colegas de forma diferente. Em resumo, as professoras se equivocaram duplamente: o *bullying* existia, com certeza, e mesmo quando de forma contraditória elas indicavam alunos que elas achavam que eram agressores e vítimas, as professoras não conseguiam identificar o *bullying* de forma apropriada.

Observamos que as relações sociais vivenciadas pelos alunos entrevistados eram complexas e permeadas, segundo eles, de sentimentos como inveja e ciúmes e de comportamentos de *bullying*. Mencionaram que, na prática, recorriam aos adultos da escola (professora da turma e Olívia, em especial) para que conversassem com as crianças agressoras. Ressaltamos que as crianças equipararam, às vezes, “conversar” com “chamar a atenção” (ou brigar), o que, para elas, não resolveria muito a questão, e mencionaram várias estratégias para resolver casos de *bullying*, desde a imposição de regras e punições a conversas de fato (diálogos) entre as crianças em prol do desenvolvimento da empatia. As crianças entrevistadas, por fim, mencionaram nutrir carinho pelas professoras e por Olívia, avaliando-as como empenhadas na resolução do *bullying* por meio de conversas (“chamadas de atenção”) e ensinamento de regras. Praticamente não houve associação entre Olívia e Projeto Virtudes, encarado pelas crianças como mais uma estratégia de ensinamento de regras pela escola.

V - DISCUSSÃO

Apesar de a literatura sobre *bullying* separar os agentes em agressores, vítimas e observadores, verificamos que a questão não é tão simples, pois o fenômeno é complexo e não admite categorias exclusivas: por exemplo, a vítima, em determinado contexto, pode ser o agressor em outro. Além disso, consideramos que apenas as crianças e os adultos envolvidos em situações de violência entre pares podem definir quem são os atores do *bullying*, seus sentimentos e motivações. Às vezes, crianças que sofrem preconceito e discriminação fora da escola também *podem ser* vítimas de *bullying* no contexto escolar, assim como crianças que não são vítimas de preconceito e discriminação fora da escola *podem ser* vítimas de *bullying* na escola. Os resultados deste estudo comprovaram, por exemplo, que uma menina com excelentes notas era vítima de *bullying* na Turma A e, na Turma B, outra menina brilhante era uma agressora. Logo, não podemos afirmar que ser um aluno talentoso (e possivelmente elogiado pela família e pela escola) pode preservar a criança do fenômeno *bullying*.

Os dados da presente pesquisa sugerem, dessa maneira, que o *bullying* é um fenômeno derivado de relações sociais de *poder* encontradas em determinado grupo de pares, em uma cultura específica. Além disso, cada turma (e escola) possui uma dinâmica própria e sua própria cultura de pares, ou seja, algumas podem ter variadas práticas de *bullying* e outras praticamente não apresentam *bullying*, dependendo de como os valores construtivos são trabalhados em cada contexto. O *bullying* não é um fenômeno inevitável, inerente à vida escolar e, assim, pode (e deve) ser evitado e resolvido com sugestões provenientes dos próprios atores de cada contexto.

Os adultos entrevistados na Escola Alfa elencaram “diferenças” e “defeitos físicos” como os motivadores do *bullying*, sendo os negros, os obesos e as pessoas com deficiência as maiores vítimas. Consideramos que avaliar uma criança negra (ou obesa, deficiente etc.), *a priori*, como potencial vítima de *bullying*, pode fazer com que adultos e crianças passem a banalizar a violência contra elas, como se fossem esperadas “brincadeiras” relacionadas ao “defeito” das pessoas. Sem dúvida, rotular uma criança *a priori* como vítima, agressora ou observadora pode tanto arraigar preconceitos em sala de aula como desencorajar os adultos a se engajarem, de fato, em estratégias para evitar a violência entre os alunos.

A falta de motivação para melhor compreender o *bullying* e atuar ativamente no seu combate ficou explícita nos resultados, pois os adultos entrevistados afirmaram *não* existir *bullying* entre as crianças daquela escola, enquanto os dezenove alunos entrevistados relataram a vivência de *bullying*. A omissão das professoras foi percebida pelos alunos, como ocorreu em um caso específico da turma B, em que a professora parecia não intervir, por não acreditar (ou não querer ver) que uma aluna talentosa pudesse agir como agressora. A observação dos adultos sobre o fenômeno *bullying* nos pareceu, portanto, superficial e envolvida de preconceitos e estereótipos sobre as crianças: somente crianças com “algum defeito” seriam vítimas, bons alunos seriam apenas observadores, e crianças pouco comportadas ou mais ativas seriam agressoras (e não vítimas). Diante disto, é clara a

necessidade de os adultos da escola passarem a observar os alunos de forma atenta, abrindo espaço de diálogo sobre o *bullying* para que eles falem como se sentem, sobre o que observam e deem suas sugestões para evitar e resolver o problema. Além disso, acrescentamos que a falta de compreensão do termo *bullying* pode levar os adultos a não perceberem o fenômeno nas relações criança-criança ou, ainda, a não intervirem por falta de compreensão da gravidade do problema. Os adultos entrevistados, exceto Olívia, pareciam pouco motivados e despreparados para incluir as relações interpessoais nos temas a serem trabalhados em sala de aula. Os dados deste estudo apontam, assim, a pouca ênfase dada nos cursos de formação dos professores sobre as relações sociais na escola e sobre o *bullying*, especificamente.

Discutir os conflitos e o *bullying* com as crianças é o caminho para se construir relações sociais benéficas ao desenvolvimento humano na escola. Segundo Valsiner e Cairns (1992), o conflito traz consigo o potencial de transformar o todo em uma nova estrutura ou, em outras palavras, no desenvolvimento, caso seja trabalhado de forma positiva. Laponi (2011) assevera que o manejo dos conflitos, porém, não significa se adaptar a eles, mas ser flexível e aceitar o diferente, com foco na interdependência, na união e no bem-estar da comunidade escolar em geral. Dessa maneira, trabalhar os conflitos significa admitir a existência do *bullying*, não tentar doutrinar as crianças por meio de palestras sobre regras, mas procurar práticas eficazes para atingir crenças, valores e construir novas formas de relacionamento e de interação, considerando o modo como as pessoas lidam umas com as outras. Opezzo (2011), por exemplo, considera a comunicação um ato criativo capaz de promover um espaço de interação e negociação contínua. Ouvir *as crianças* e construir *com as crianças* estratégias para evitar e resolver casos de *bullying* pode, por conseguinte, promover mudanças importantes nas crenças, nos valores e nos comportamentos, tornando a convivência entre pares, e entre adultos e crianças, mais construtiva e capaz de proporcionar melhores condições de aprendizagem e manifestações de criatividade.

Em relação à escola Alfa, os adultos não souberam identificar que ali existia o *bullying*, percebido pelas dezenove crianças entrevistadas. Essa visão dos adultos foi unânime, pois, segundo vários entrevistados, as crianças seriam “novas demais” para cometerem *bullying*, e além disso, o Projeto Virtudes era suficiente para ensinar bons valores aos alunos, evitando qualquer manifestação de violência. Consequentemente, para os adultos entrevistados, bastariam regras e controle por parte dos adultos para coibir o *bullying* nas relações interpessoais entre os alunos.

Os adultos citaram, ainda, a família como culpada pelo *bullying* em geral, pois ela não fortaleceria a autoestima das vítimas de forma adequada, ou não impor limites, regras e valores às crianças agressoras. No geral, observamos a percepção simplista dos adultos em relação ao fenômeno, o que pode desencadear uma postura omissa em relação ao *bullying*. Em resumo, segundo eles: (1) não existia *bullying* na Escola Alfa; (2) a família e as próprias crianças (aquelas com “defeitos”,

“diferentes”) seriam as responsáveis pelo fenômeno; e (3) a orientadora educacional e seu Projeto eram capazes de prevenir o *bullying*.

Como Vírveda (2011), ressaltamos que qualquer estratégia de intervenção na escola para melhorar a convivência entre as crianças, e entre professores e alunos, depende do trabalho conjunto de todos os atores envolvidos. Dessa forma, dificilmente boas estratégias terão efeito se quem for implantá-las, embora bem intencionado e com bons conhecimentos, estiver sozinho. Apesar da motivação e do empenho de Olívia, seu trabalho parecia interpretado pelos demais atores da escola como exclusivamente dela e, dessa maneira, se constituiu somente como um momento de consolidação de regras valorizadas pela administração e pela equipe docente da escola. Ao contrário do que relataram os adultos entrevistados, não observamos no Projeto Virtudes o potencial de evitar o *bullying*, até porque Olívia não tratou do tema diretamente com os alunos. Higgins (1991) enfatiza ser essencial que o professor assuma o papel de defensor da justiça no contexto educativo. Com base na discussão aberta, na apresentação de diferentes pontos de vista e argumentos, na participação coletiva na construção de regras e no desenvolvimento da solidariedade na comunidade, o professor pode desenvolver entre os alunos pensamentos e comportamentos justos. A justiça, a paz e a negociação pacífica de conflitos são caminhos contrários ao *bullying* e são internalizados somente se discutidos e vivenciados afetivamente no cotidiano escolar.

Merece destaque o fato de que, apesar de os adultos entrevistados considerarem o *bullying* inexistente na escola, as professoras mencionaram a existência de crianças “implicantes”, “vítimas de implicância” e crianças observadoras dessa “implicância” em sala de aula. Ou seja, elas admitiram que existia *implicância*, mas não *bullying*. Como argumenta Valsiner (2007) acerca da importância da semiótica na Psicologia, vale ressaltar o peso semiótico da palavra *bullying* em contraste com *implicância*: esta seria coisa “normal” entre crianças, de certa forma “esperada”; enquanto o *bullying* indicaria a falta de controle dos adultos e representaria um tipo de agressão entre pares, cada vez mais condenada culturalmente, em especial, pelo poder da mídia.

Com essa maneira de pensar, admitir explicitamente a existência do *bullying* seria como admitir o fracasso da escola em prover a educação de qualidade para as crianças. Tal postura de negação da violência entre as crianças, porém, somente dificultou o estabelecimento de espaços reais de diálogo com os alunos para que eles pudessem relatar o que sentiam e vivenciavam uns com os outros. Caso tivessem esse espaço, as crianças poderiam, possivelmente, pensar e refletir, com a mediação do adulto, em maneiras de construir estratégias coletivas para a construção da paz, de relações interpessoais mais respeitadas e pró-sociais.

Olweus (1993) assevera que os adultos precisam superar a crença de que o *bullying* seja inevitável e faça parte da vida das crianças. O autor menciona medidas contra o *bullying* na escola, na sala de aula e com alunos, cujo foco esteja sempre no diálogo construtivo entre os atores da escola e da família. A utilização de histórias e filmes voltados para a promoção de ideias construtivas também é

uma estratégia valiosa para trabalhar conflitos e valores (Calhau, 2010; Vasconcelos, 2006). Na escola em estudo, entretanto, observamos a utilização de histórias como forma de doutrinar os alunos para que façam o “certo”: obedecer as regras da escola, da professora e da sociedade em geral. Como resultado, destacamos, mais uma vez, o desinteresse dos alunos pelo Projeto Virtudes e a ausência de discussões diretas sobre o tema na escola.

As professoras expressaram que se sentem sobrecarregadas com a exigência social e das famílias para que trabalhem a moralidade, os valores e as questões relacionais em sala de aula. Para elas, esse papel seria dos responsáveis pelos alunos. Observamos sentimentos de desvalorização e de cobrança por parte das professoras em relação às famílias, o que pode ter impedido atividades concretas na escola em prol da promoção da paz, envolvendo os pais dos alunos.

Destacamos, ainda, que, como no estudo apresentado em Manzini e cols. (2012), os adultos entrevistados *não souberam definir paz e violência em termos relacionais e utilizaram categorias subjetivas*, como se ambos os conceitos fossem estados internos, estados “de espírito”. Por exemplo, citamos Vanda, vice-diretora da escola em estudo, que definiu violência como algo que traz prejuízos à autoestima de uma pessoa, e a paz, como uma “vida cor-de-rosa”. Como mostram os dados da pesquisa relatada em Manzini e cols. (2012), os atores da Escola Alfa também não souberam definir cultura de paz. Isso explicita a necessidade urgente de as escolas buscarem formação teórica a respeito de temas relacionados ao desenvolvimento pleno dos alunos (paz, cultura de paz, ética, moralidade etc.), bem como de se motivarem a desenvolver programas voltados para a paz na escola, incluindo as crianças e as famílias.

A tendência em reduzir apenas às famílias a culpa dos problemas dos alunos apareceu em outros momentos, além de nas entrevistas, em especial quando houve, por parte de Olívia, a ideia de promover uma palestra sobre o *bullying* para os pais. Parte da equipe pedagógica e administrativa da escola avaliou as famílias como *incapazes* de entender um debate sobre o tema e como *desmotivadas* a irem à escola caso não houvesse brindes ou comida grátis (ver Resultados, Seção IV). Sem dúvida, essa concepção da família permeava a cultura escolar e não motivava a escola a envolver os pais e os responsáveis pelos alunos em discussões sobre valores construtivos em casa e na escola, e muito menos em projetos pela paz. Em outras palavras, a concepção das famílias dos alunos como incapazes de serem parceiras da escola na promoção de debates e projetos em conjunto fazia parte do currículo oculto da instituição, que orienta ações e estratégias de intervenção escolar.

Vale, porém, reafirmar aqui que a escola deveria, com certeza, ter um papel importante. Nunes (2009), por exemplo, enfatiza que o desenvolvimento moral não deve ser trabalhado na escola por meio da imposição de um simples conjunto de regras e normas sociais, incentivando as crianças a obedecê-las por medo e culpa. A autora enfatiza a importância do diálogo verdadeiro. Na Escola Alfa, entretanto, predominou a manifestação da tradicional crença em métodos antiquados. Lá, houve grande ênfase na doutrinação das crianças para que obedecam às regras ensinadas pelas professoras e

sejam boas alunas. Barrios, Marinho-Araújo e Branco (2011) explicitam a importância de os valores construtivos serem trabalhados na escola:

A ética do respeito, da justiça, da solidariedade e da cooperação deve estar presente no espaço da ação pedagógica, uma vez que se constitui em um espaço privilegiado para a construção paulatina e contextualizada de um conjunto de valores humanos e de competências que permitem enfrentar eficazmente as situações e desafios sociomoraes e éticos que nele surgem. (p. 96)

A promoção do desenvolvimento de tais valores deveria, dessa forma, se constituir como objetivo explícito e assumido pela instituição escolar. Existia, na Escola Alfa, a crença de que os valores são aprendidos por meio de palestras e aulas expositivas. Essa crença, entretanto, não foi comprovada na realidade da escola, pois apesar da existência do Projeto Virtudes, as dezenove crianças entrevistadas relataram vivenciar situações de *bullying*. Portanto, não existe a pretendida relação imediata entre transmissão unidirecional de regras e valores culturais e sua *internalização* por parte dos alunos (Valsiner, 1989, 2007). Ao contrário, é pelo engajamento efetivo em situações dialógicas, significativas e diversificadas, em que emoções e afetos são mobilizados, que tais internalizações terão maior probabilidade de ocorrer (Branco, 2009; Tacca, 2000; Valsiner, 2005).

Mencionamos, também, que não foram observadas atividades de cooperação entre as crianças planejadas pelas professoras. Na turma C, especialmente, nos surpreendeu a postura agressiva da professora em relação aos alunos e o seu despreparo para lidar com os alunos com deficiência. Diante desse contexto, nos questionamos sobre como, de fato, a escola poderia promover valores construtivos entre os alunos e prevenir o *bullying*, já que não parecia existir no local um programa efetivo de inclusão das crianças portadoras de deficiência. A expectativa era de que todos os alunos fossem obedientes e respeitosos com as professoras, sendo Olívia responsável por “chamar a atenção” para regras e comportamentos esperados pela escola.

Observamos, além disso, um clima de competição na escola, que ficava evidente na premiação dos melhores alunos (“alunos destaque”) e na promessa de Olívia de apresentar aos pais os “melhores” trabalhos sobre virtudes. Como demonstra a literatura, a competição como motivadora da aprendizagem é crença marcante, assim como competir para ser vencedor é muito valorizado em nossa cultura (e.g. Branco, 2003; Kohn, 1986). Como Olívia poderia promover o Projeto Virtudes de forma cooperativa com os demais adultos da escola, e em cooperação com as próprias crianças, se, na prática, a competição parecia ser encarada como motivadora do desenvolvimento?

Como Beaudoin e Taylor (2007), acreditamos que a demonstração de respeito às experiências dos alunos, o cultivo da tolerância à diversidade na escola e o efetivo trabalho de disseminação da cooperação entre os alunos e o afastamento de atividades que privilegiam a competição e o individualismo, são todas ações capazes de prevenir e resolver casos de *bullying*. Pareceu-nos incoerente a Escola Alfa ter um projeto voltado para o desenvolvimento das virtudes entre os alunos, dentre elas o respeito e a ajuda, e ignorar a nítida expressão de insatisfação das “alunas destaque” da

turma A, que pareciam envergonhadas com o prêmio recebido e com as fotos (será que a situação as expunha ao *bullying*?). Como ignorar o fato de que os demais alunos se disseram incapazes de receber destaque na escola? Como motivar a cooperação e a ajuda entre as crianças quando se valoriza, na escola, prêmios a “destaques” individuais e a competição entre os alunos? Como pensar na mudança de crenças e valores em prol da paz sem ouvir como *as crianças* se sentem em relação ao prêmio, por exemplo?

As crianças entrevistadas definiram o *bullying* de forma mais complexa que os adultos, e o associaram a sentimentos de tristeza e exclusão. Associaram *bullying* a bater, fofocar, xingar, dar apelidos (em especial, os pejorativos destinados aos negros), implicar todo dia, maltratar e intrigar, e, entre meninas, os conflitos decorrentes da disputa por meninos e por popularidade. A aluna Ester, por exemplo, trouxe de forma muito interessante a definição de *bullying*:

Bullying tem de várias formas, tem como xingamento, tem você ficar assim... Ah, todo dia ficar falando para uma pessoa que ela é feia, que ela não vai conseguir fazer alguma coisa, que ela não vai ser capaz de fazer alguma coisa.

Algumas mencionaram que o *bullying* só acontecia se a criança vítima demonstrasse se incomodar com as agressões; já outras ressaltaram que ignorar nem sempre era o melhor recurso, pois os apelidos se tornariam mais cruéis. O relato das crianças nos trouxe a certeza de que elas necessitavam de espaço de escuta, em que pudessem expressar seus sentimentos e vivências, discutir o problema e encontrar soluções.

Segundo elas, o *bullying* na Escola Alfa existia, e as crianças apontadas como causadoras de implicância pelas professoras muitas vezes se sentiam vítimas (e vice-versa), e algumas crianças indicadas como apenas observadoras pela professora foram analisadas pelos colegas (e por elas mesmas) como sendo vítimas ou agressoras. O exposto comprovou o quanto o fenômeno é vivenciado de forma complexa pelas crianças e, muitas vezes, visto de forma superficial pelos adultos da escola. Categorizações e rótulos dados pelos adultos (agressores, vítimas ou observadores) podem ser inconsistentes e levar os adultos a lidar com o fenômeno de forma equivocada. Por exemplo: crianças com estereótipo de “observadoras” pelo fato de serem bons alunos podem, na verdade, ser vítimas ou agressoras, segundo as crianças.

Os dezenove alunos entrevistados definiram suas professoras e Olívia como profissionais bem intencionadas e queridas, mas não as associaram a momentos de conversa construtiva entre as crianças em prol da paz. Disseram observar apenas intervenções pontuais, principalmente por parte de Olívia, para punir os alunos que desrespeitavam as regras da escola e os colegas. Em relação ao Projeto Virtudes, apesar de o considerarem importante para a promoção das virtudes, as crianças não conseguiram, em geral, associá-lo à promoção efetiva de valores construtivos entre elas. Prevaleceu no discurso das crianças o papel da escola em ensinar “o certo a ser feito”. Elas não relataram qualquer envolvimento delas, crianças, em trabalhos propostos pela escola para a promoção da paz ou a prevenção do *bullying*.

Ao contrário dos adultos, as crianças entrevistadas mencionaram diversas estratégias para lidar com o *bullying*. Mencionaram que poderia ser eficiente pedir um adulto da escola (a professora, em especial) para resolver a questão, “chamando a atenção” (brigando) da criança agressora. Para elas, um adulto intervir, ao invés de uma criança, pouparia o aluno de ser rotulado como intrometido e ser, ele mesmo, depois, vítima de *bullying*. Além da “chamada de atenção”, punições e estabelecimento de regras contra o *bullying*, as crianças citaram outras estratégias que os adultos poderiam desenvolver com as crianças.

Aline, aluna entrevistada, mencionou que uma menina vítima das alunas populares, que se sentisse excluída, deveria ativamente procurar novas amigas e os adultos da escola deveriam intervir de modo que aquelas consideradas populares aprendessem a incluir no grupo as outras crianças. Observamos, aqui, que a aluna destaca a importância de a criança ser ativa no processo de superar o *bullying*, e de a escola atuar de forma prática, estimulando a amizade entre as meninas. Ao contrário dos adultos entrevistados, a aluna apontou para o *bullying* como fenômeno complexo e existente nas relações sociais entre os alunos, especialmente entre as meninas na Escola Alfa, como vemos abaixo:

Pesquisadora: E a Suzana [exemplo que a entrevistada trouxe de menina que sofria *bullying* e insistia em ser amiga das meninas populares que a massacravam]? Porque você falou assim ‘Ela fica como se fosse cachorrinho e tal...’. O que você acha que ela deve fazer ou pensar para parar de ser “cachorrinho” das meninas?

Aline: Ela deveria... Deveria... É... *Procurar outras amigas*. [grifo nosso]

Pesquisadora: Você acha que é possível evitar esse tipo de problema? Evitar ser maltratada pelas colegas?

Aline: É. Assim, é só você procurar as amigas certas. [grifo nosso] Amigas melhores. É porque geralmente as pessoas ficam amigas das mais populares, e elas são as mais populares. (...)

Pesquisadora: E o que você acha que os pais, os professores e a escola poderiam fazer nesses casos? Os adultos ajudariam como?

Aline: Poderiam conversar com elas, com crianças assim, para falar com elas que deve ser um pouco mais... *Também dar espaço para outras crianças*. [grifo nosso]

Pesquisadora: E o que eles poderiam falar para a Suzana para ela parar de ser ‘cachorrinho’, se deixar ser maltratada?

Aline: ‘Suzana, você escolha melhor as suas amigas’. [grifo nosso]

Carmen, de modo similar a Aline, considerou que a escola poderia ajudar as meninas tímidas a fazerem novas amigas e a evitarem as agressoras. A aluna destacou a importância de os adultos também trabalharem o perdão e o amor ao próximo entre os alunos. Observamos na fala dessa criança sua avaliação de que a escola teria papel significativo de evitar o *bullying* e de ajudar os alunos, na prática, a resolverem problemas relacionados ao fenômeno. Ao pensar na timidez como um problema, concluímos que o Projeto Virtudes se mostrou genérico e distante da realidade dos alunos. Caso o adulto responsável perguntasse às crianças sobre os temas de interesse delas e os trabalhasse com elas, isso poderia levá-las à prevenção do *bullying*, ao trabalhar meios de superar a timidez e de praticar a assertividade. Carmen explica isso:

Pesquisadora: E o que poderia ser feito assim? O que os pais os professores poderiam fazer para ajudar? E impedir que as crianças façam fofoca de outra por inveja?

Carmen: Eles podiam auxiliar as crianças e também podiam *ensinar evitar*, porque aquelas crianças, *que não gostam bem das outras*. [grifo nosso]

Pesquisadora: Ah, tá! Fazer com que elas evitem umas às outras, é isso?

Carmen: É

Pesquisadora: Então ensinar a Aline a fazer outros amigos, seria isso?

Carmen: *A Aline e a Bianca são muito tímidas também* [grifo nosso]

Pesquisadora: Elas são tímidas? Aí, você acha que é por isso que isso acontece?

Carmen: É.

Para Bianca, o *bullying* poderia ser evitado por meio de atividades em grupo. Segundo a aluna, atividades em grupo estimulariam a amizade e o respeito ao próximo, sendo favoráveis à paz e à prevenção do *bullying*. Para Barrios, Marinho-Araújo e Branco (2011), o desenvolvimento de valores e formação ética e moral no contexto escolar se dá mais facilmente por meio da cooperação. As autoras ressaltam que o trabalho cooperativo deve permear tanto as atividades infantis quanto as docentes, e a motivação pró-social é estimulada ou tolhida por sugestões e práticas culturais (Branco, Manzini & Palmieri, 2012).

Dessa forma, contextos sociais cooperativos estimulam a expressão de comportamentos e sentimentos pró-sociais (e.g. Graves & Graves, 1985; Radke-Yarrow & Zahn-Waxler; 1991; Staub, 2003). Como considerou a aluna Bianca, a cooperação é valiosa na promoção do respeito mútuo. Por isso, avaliamos a necessidade de a atitude cooperativa ser incluída no currículo escolar e permear todas as práticas escolares, uma vez que está relacionada ao desenvolvimento de diversos aspectos como cognição, linguagem e empatia, dentre outros (Branco, 2003, 2009; Verba, 1994). Em termos de desenvolvimento humano, a cooperação promove relações sociais mais justas e, portanto, previne o *bullying*.

Ao contrário dos adultos, Bianca sugeriu que as professoras poderiam ir muito além de palestras e aulas expositivas, incentivando trabalhos e discussões em grupo. A aluna entrevistada *percebeu a importância e a necessidade de as crianças construírem juntas ações contra o bullying* e, ainda, aprenderem a respeitar os colegas e a conviverem sem magoar os outros na prática, ao longo das atividades escolares. Em suas palavras:

Eu falaria pra ela é, ‘Professora, por que você não coloca a gente todo mundo junto?’ Não bagunçado, mas, assim arrumadinho, todo mundo junto, é porque de vez em quando a gente faz trabalho e precisa ter um limite de pessoas juntas, aí a tia botar a gente também pra fazer trabalhos juntos.

Fabiana, de forma similar a Bianca, também considerou que a cooperação poderia ajudar a evitar o *bullying* entre os alunos. Interessante que, no seu entendimento de “ajudar uns aos outros”, a aluna incluiu tanto ajudar o colega quando ele tivesse dificuldades com o conteúdo didático quanto em vivências de situações de *bullying*. A aluna mencionou, portanto, a importância do diálogo entre professor e alunos e a atuação prática dos pares em momentos de dificuldade dos colegas. Salientamos que, apesar de ser inata a habilidade que as crianças têm de observar em si e nos outros sentimentos diversos (Hoffman, 2000), a capacidade de sentir empatia é elaborada *na cultura, ao longo do*

processo de socialização nas interações sociais. Segundo Branco (2012), o desenvolvimento da empatia é influenciado pelas relações sociais e pelas técnicas de educação empregadas pelos cuidadores e professores; ou seja, como mencionou a aluna Fabiana, estar disponível a ajudar o colega pode promover a crescente compreensão dos sentimentos do outro e, com isso, os comportamentos de *bullying* podem ser evitados. Rodrigues, Dias e Freitas (2010) destacam que sentir empatia seria uma forma direta de coibir o comportamento agressivo e indireta de prevenir o risco de rejeição por pares. Não observamos na Escola Alfa atividades cooperativas e nem mesmo o incentivo das professoras ao desenvolvimento de sentimento empático e à ajuda entre as crianças. Como argumentou Fabiana, após questionada sobre o que as crianças poderiam fazer pra evitar o *bullying*:

Fabiana: *Ajudar uns aos outros.* [grifo nosso]

Pesquisadora: Ajudar uns aos outros de que forma? Você tem algum exemplo?

Fabiana: *Ajudar quando tiver com dúvida, quando uma pessoa tiver batendo na outra (...). Ajudar as pessoas que tiverem dificuldade.* [grifo nosso]

Salientamos, assim como Fabiana, que os alunos devem ser chamados a cooperar entre si e a vivenciar, no apoio à vítima de *bullying*, que sentir empatia e agir é gratificante e socialmente valorizado.

O aluno Bruno considerou que dividir e ajudar as pessoas também deveria ser incentivado pela escola, bem como ajudar as crianças a se aceitarem como são. Interessante que o aluno avaliou como próximo ao conceito de “dividir” o de “ajudar uma pessoa”, conciliando termos como solidariedade e ajuda. Ao contrário dos adultos entrevistados, o aluno, como Fabiana e Bianca, valorizou as interações sociais como recurso para prevenir o *bullying* entre os alunos. Ressaltamos, de acordo com Bruno, que podem ser realizados na escola trabalhos efetivos para a promoção da empatia e comportamentos pró-sociais entre as crianças desde muito pequenas (Branco, 2009), sendo essencial a participação da família nesse contexto.

Destacamos, ainda, que, aos oito ou nove anos de idade, faixa etária dos alunos participantes deste estudo, as crianças compreendem os sentimentos dos outros e conhecem, inclusive, acontecimentos capazes de elevar ou de deteriorar a autoestima de uma pessoa (Hoffman, 2000). As entrevistas com as crianças demonstraram a capacidade de elas expressarem sutilezas envolvidas no *bullying* e na sua prevenção, considerando a importância da amizade e da valorização do colega, ao contrário dos adultos entrevistados, que sequer mencionaram sentimentos envolvidos no fenômeno. É o que mostra o excerto transcrito a seguir:

Pesquisadora: O que poderia ser feito na sua opinião pra não existir *bullying* na escola?

Bruno: *Todo mundo ser amigo, dividir não é?* [grifo nosso]

Pesquisadora: Ser amigo e dividir?

Bruno: Dividir o lanche.

Pesquisadora: Dividir mais o que?

Bruno: *É você ajudar a pessoa* [grifo nosso]

Pesquisadora: E como é que você acha que os pais, os professores e os colegas podem ajudar a não ter *bullying* na escola?

Bruno: *Aceitar do jeito que ela é?* [grifo nosso]

Pesquisadora: Aceitando as crianças do jeito que elas são, não é?

Bruno: Aham [sim]

Pesquisadora: E você como é que você poderia ajudar Bruno a não ter *bullying* na escola? (...)

Bruno: *Ficar no meu canto ajudando as pessoas, sem xingar.* [grifo nosso]

Ester também disse que tanto a família quanto a escola deveriam trabalhar contra o *bullying*. A menina mencionou que caberia à família se envolver com a rotina dos alunos e da escola para fazer trabalhos práticos voltados à prevenção do *bullying*. A aluna mencionou a importância afetiva da família na prevenção do *bullying*, pois esta deveria se implicar no diálogo com as crianças, e a escola deveria tratar do tema *bullying* diretamente com seus alunos. É o que observamos abaixo:

Pesquisadora: O que você acha então que a família devia fazer pra não ter implicância na escola?

Ester: *Deveria dar atenção pra pessoa também, conversar com ela, saber como é que foi o dia.* [grifo nosso]

Pesquisadora: Dar mais atenção pra crianças, fazer ela não ser implicante?

Ester: É.

Pesquisadora: E só a família poderia ajudar ou tem outras formas?

Ester: A escola também.

Pesquisadora: Como que a escola pode ajudar a não ter essas implicâncias?

Ester: *A escola pode ajudar, fazendo trabalhos, né? Ensinando como não fazer, porque não fazer.* [grifo nosso]

Gabriela enfatizou a importância de os alunos se conhecerem melhor e de os grupos serem desfeitos, de modo que os alunos interagissem entre si, conversassem e se ajudassem. Ao contrário dos adultos, que enfatizaram a importância de serem trabalhadas as regras entre as crianças para promover a paz na escola, Gabriela destacou o valor de os pares se entenderem entre si, ou seja, da interação social e do diálogo para não existir *bullying*. Conhecendo melhor o outro, segundo a aluna, não existiria o *bullying* na escola.

Conforme Staub (2001) e Rengifo-Herrera (2012), a diferenciação entre “nós” e “eles”, e a desvalorização do “eles”, é central para as pessoas se posicionarem umas contra as outras. Concluímos, então, ser essencial a sugestão de Gabriela: para que haja o esvaziamento da crença da existência de um grupo dominante e de um inferior (merecedor do *bullying*), *é indispensável que exista maior interação* entre os grupos na Escola Alfa para que os alunos estabeleçam laços de amizade e respeito mútuo. As estratégias de prevenção da violência envolvem o diálogo entre os grupos hostis e os hostilizados, de forma que eles desenvolvam empatia mútua. Além disso, o contato constante entre grupos é uma forma de combate à segregação e uma oportunidade de construção de ações durante as quais os grupos cooperam entre si e se reconciliam (Staub, 2001). Destacamos que, na fala da aluna, o incentivo à amizade entre todos os alunos seria estimulada, caso os grupos convivessem entre si e os alunos fossem organizados de modo a fazerem novas amizades:

Pesquisadora: E, em sua opinião, o que você acha que pode ser feito pra não existir *bullying* na escola?

Gabriela: *Todo mundo começar a se conhecer.* Sabe, tipo assim, uma metade da sala vai pra uma sala a outra metade vai pra outra sala. Se dividindo em grupos, porque ai *você vai aprendendo a lidar com as outras pessoas (...)* Conversando com os colegas, ajudando, igual na minha antiga escola. [grifo nosso]

Júnior, outro entrevistado, também destacou a importância de existir diálogo entre as crianças para resolver problemas de *bullying*, isto é, que o agressor e a vítima se entendessem reciprocamente. Houve predominância, entre os adultos, da expectativa de as crianças aprenderem valores sociais construtivos por meio de palestras, regras e ameaças, enquanto as próprias crianças apresentaram alternativas em que se destacaram o valor de um possível trabalho conjunto a ser realizado entre adultos e crianças e entre as crianças, mediante conversas de natureza dialógica (“Conversar com ele, perguntar por que ele está botando apelido em mim”).

Janine, por sua vez, expressou a importância de a professora ajudar os alunos a se entenderem, inclusive organizando as brincadeiras. A fala da entrevistada demonstrou o quanto, na prática, os adultos poderiam ser ativos no processo de incentivar os alunos a cultivarem a paz e a fazerem novos amigos. Enquanto os adultos entrevistados acreditavam que o Projeto Virtudes seria capaz de coibir o *bullying*, Janine e outras crianças entrevistadas deram sugestões de como evitar e resolver casos de *bullying* por meio de intervenções diretas e práticas da professora, e não com palestras e punições. Janine sugere “Mostrar novos amigos”; “(...) quando vê um brigando com o outro, um discutindo com o outro, já mandar o outro, separar. Porque tem vez que a gente está brigando ou brincando, aí, um começa a implicar. Aí, a professora só fala para, ninguém vai parar, devia falar ‘Não, você brinca com esse, você brinca com aquele!’”.

De acordo com as vivências e as sugestões das crianças entrevistadas da Escola Alfa, avaliamos que há diversas maneiras de o *bullying* ser evitado no contexto escolar, além de estratégias para resolver de forma construtiva conflitos e situações de violência. Como as crianças, consideramos importante conversar com os alunos envolvidos em casos de *bullying*, explicando a eles como o/a colega vítima de *bullying* se sente. Dessa forma, destacamos a necessidade de trabalhar a empatia por meio do diálogo indutivo, como sugerido por Hoffman (1991, 2000).

Os adultos da escola e da família podem ajudar as crianças a desenvolver sentimentos empáticos pelos colegas e, conseqüentemente, contribuir para a construção de um ambiente escolar mais harmônico e propício ao desenvolvimento global dos alunos. As outras sugestões para a prevenção e a resolução de casos de *bullying*, citadas pelas crianças, podem ser assim resumidas: trabalhar em grupos; ensinar o perdão, o amor e o respeito ao colega nos grupos; fazer com que vítima e agressor conversem e se entendam por meio do diálogo, de modo a ficarem amigos; ajudar a criança a fazer novas amizades (e, com isso, se afastar das crianças agressoras); construir regras de convivência com as crianças; ensinar crianças a dividirem brinquedos e brincadeiras; e convidar os pais dos alunos envolvidos em caso de *bullying* para conversar. Por conseguinte, observamos que,

caso as crianças tivessem espaço na escola, elas poderiam contribuir com muitas sugestões interessantes para trabalhos em prol da construção da paz.

Os processos de internalização e externalização de crenças e valores culturais exigem diálogos construtivos e vivências afetivas de situações em que as crianças consigam tanto compreender quanto vivenciar os valores construtivos para as relações sociais. Corsaro (2011) postula que, ao longo da socialização, as crianças são afetadas pelas sociedades e culturas às quais pertencem e contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural, de maneira inovadora e criativa. No processo de internalização, o indivíduo seleciona e compõe um conjunto único de significados, e no de externalização, efetua alterações na cultura coletiva (e.g. Branco, Pessina, Flores, & Salomão, 2004; Freire, 2008; Valsiner, 1994). No contexto da Escola Alfa, porém, percebemos que, apesar de as crianças terem contribuições valiosas a dar sobre o tema *bullying*, elas não puderam participar nas atividades e, assim, deixaram de promover mudanças criativas na escola.

De acordo com as expectativas da cultura escolar, os atores adultos da escola se limitaram a comunicar às crianças, de forma vertical, a importância das regras sociais para ser um “bom aluno”. “Ensinar o que é certo”, por meio de palestras, além de ser entediante para as crianças, não promove comportamentos voltados para a paz e demonstra aos alunos que suas vivências, ideias e sentimentos não são importantes. Na Escola Alfa prevaleceu, com o Projeto Virtudes, a tentativa de doutrinação dos alunos para que obedecessem à professora e, nas aulas em geral, observadas pela pesquisadora, prevaleceu o trabalho individual e a aprendizagem do conteúdo escolar. Apesar de a Escola Alfa supostamente combater o *bullying* e promover a paz entre os alunos, não observamos em suas práticas diárias ações concretas voltadas para o incentivo à cooperação, ao posicionamento empático, à amizade, à ajuda e à paz entre as crianças.

Rodrigues, Dias e Freitas (2010) consideram a empatia uma habilidade social a ser desenvolvida na infância, capaz de coibir o comportamento agressivo e prevenir o risco de rejeição por pares. Aos oito ou nove anos de idade, faixa etária dos alunos participantes deste estudo, as crianças conseguem perceber e sentir a forma como as situações promovem sentimentos positivos e negativos e, ainda, como o outro se sente diante de dificuldades/rejeição ou de sucesso/valorização (Hoffman, 2000). Ressaltamos, por isso, o fato de que podem ser realizados na escola trabalhos efetivos para a promoção da empatia e dos comportamentos pró-sociais entre as crianças, desde muito pequenas, sendo essencial a participação da família nesse processo. As famílias, conscientes do papel da empatia no desenvolvimento humano e sensibilizadas a trabalhá-la, podem, no contexto familiar, também promover a empatia entre as crianças.

Apesar de ser inata a habilidade de as crianças observarem em si e nos outros sentimentos diversos, o desenvolvimento da empatia é influenciado pelas relações sociais e técnicas de educação empregadas pelos cuidadores e professores, isto é, ela depende de valores, regras e práticas culturais (Branco, 2012; Hoffman, 2000). Sentimentos empáticos podem ser mais ou menos evidentes, mais

promovidos ou mais inibidos. Isso depende do contexto cultural em que ocorre o desenvolvimento social das crianças, ou seja, depende de como os adultos e os pares reagem diante dos seus sentimentos e dos sentimentos dos outros. São as práticas sociais de cada contexto cultural, portanto, que podem estabelecer uma relação mais provável entre sentimentos empáticos (ou simpáticos) e comportamentos pró-sociais.

Consideramos a empatia como um dos importantes sentimentos em prol do respeito ao outro e o trabalho em grupo cooperativo como essencial para o desenvolvimento da empatia, de regras e de valores construtivos. Em detrimento disso, observamos, na prática, o foco quase exclusivo da escola em estudo na aprendizagem de conteúdos escolares, sem que fosse percebida a existência de atividades em que efetivamente ocorressem diálogos e a prática de ajuda mútua, importantes para o desenvolvimento sócio-moral dos alunos. Estes, em princípio, não tiveram espaço para expressar de forma criativa suas ideias, seus sentimentos e suas propostas de mudança da rotina escola e construir, em conjunto, regras voltadas à promoção da cultura da paz na escola. Mais uma vez, portanto, ressaltamos a necessidade de a escola ouvir as crianças, suas vivências e suas sugestões, e não partir do pressuposto infundado de que as relações sociais infantis sejam desprovidas de complexidade e de *bullying*. Afinal, somente acreditando na existência real do fenômeno, e sendo capaz de identificá-lo, poderá a escola atuar para prevenir o *bullying* de forma eficaz.

Outra questão central é considerar o quanto a comunicação e a metacomunicação são fundamentais nos processos de internalização e externalização ao longo das interações humanas. Nesses processos, os significados pessoais são continuamente elaborados e transformados (Branco, Pessina, Flores, & Salomão, 2004). Comunicar por meio de discurso verbal a importância dos valores construtivos para o desenvolvimento humano não significa, como observamos nesta pesquisa, que, em consequência desse discurso, as crianças vivenciarão a paz na escola. Contradições no processo de comunicação e de metacomunicação estão presentes na escola e na sociedade. Como exemplos de contradição citamos: uma professora mencionar a importância da cooperação entre as pessoas, mas premiar os melhores alunos (apesar do descontentamento geral da turma) e, com isso, valorizar a competição e o desempenho individual em detrimento do coletivo; ou, ainda, a orientadora educacional comunicar o valor da ajuda entre as crianças, mas metacomunicar insatisfação quando elas conversam entre si. São poderosas na canalização cultural as contradições entre o que é dito ser importante pelos adultos e aquilo que de fato é metacomunicado, via ações e expressões não-verbais que indicam o que é realmente valorizado na prática com as crianças. A canalização cultural orienta o desenvolvimento das crianças em determinadas direções e, para isso, os valores culturais e os signos promotores da cultura coletiva atuam de forma implícita, por meio do currículo oculto, podendo gerar a canalização cultural da violência, do desprezo do outro, da ideia de que “para ser bom eu preciso acabar com o outro”, “é divertido massacrar o colega” etc.

Cabe à escola e à família agirem de *forma cooperativa e ativa* para refletir e gerar mudanças nas práticas escolares e, por conseguinte, gerarem a promoção da paz, do respeito e da solidariedade entre alunos, entre professores e alunos, e entre estes e a sociedade. É necessário que a escola e a família internalizem o fato de o desenvolvimento humano também promover o desenvolvimento da cultura-contexto e que, caso haja escuta e espaço para a manifestação da criatividade, sempre haverá a emergência da novidade. Não há como prevenir o *bullying* sem considerar o que, de fato, as crianças vivem e pensam sobre a violência na escola. Consideramos que programas prontos (manuais) podem ser inspiradores, mas somente *ouvir* as crianças, como feito neste estudo, pode trazer novidades em relação ao próprio *bullying* e sugestões de como preveni-lo e resolvê-lo.

“Como a comunidade escolar vivencia o *bullying*?” deve ser a pergunta norteadora de qualquer programa voltado para a paz nas escolas. Refletir sobre o que realmente está sendo motivado entre os alunos e, a partir disso, traçar novos e criativos caminhos em prol da paz, da empatia, da cooperação, da solidariedade, do respeito e assim por diante, poderá promover ações concretas contra a violência na escola. Somente dessa maneira, partindo da fala dos alunos, de seus sentimentos e exemplos de vida, usando o diálogo e as relações sociais como caminho, é que a escola e a família poderão promover a internalização de valores construtivos entre os alunos e, possivelmente, ações concretas contra o *bullying* e a favor do desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança na escola (Branco, Manzini & Palmieiri, 2012; Manzini & cols., 2012).

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A definição do *bullying* unicamente por meio da citação de ações de violência física ou psicológica repetitiva (chutar, xingar, difamar, entre outras) ou a compreensão do fenômeno utilizando-se como justificativa propensões individuais e rótulos (agressores, vítimas e observadores) amplamente discutidos na literatura, demonstrou-se insuficiente nesta pesquisa. O discurso das crianças evidenciou que o *bullying* é um fenômeno subjetivo e complexo, que necessita ser compreendido por meio de uma visão sistêmica, onde fatores psicológicos, sociais e relacionais interagem entre si. O *bullying* envolve percepção e sentimentos subjetivos sobre o fenômeno, ou seja, cada criança apresenta uma compreensão e uma vivência específica sobre o *bullying*. O que é *bullying* para uma criança pode não ser para outra e tudo vai depender da natureza das relações e do contexto onde elas se desenvolvem. Um adulto, observador externo, não tem como definir *a priori* quem são ou poderão ser as crianças envolvidas em casos de *bullying*: somente as crianças em interação podem fazê-lo. A complexidade do *bullying* envolve a dinâmica e a sutileza dos processos de significação (semióticos) que vão sendo coconstruídos nas interações e processos de comunicação entre as crianças no grupo de pares.

Avançamos ao propor que as causas do *bullying* não estão apenas nas crianças em interação, mas nas crenças e valores socialmente compartilhados em nossa cultura. A existência ou não de *bullying* na escola vai depender do que é canalizado culturalmente e motivado pela escola: caso sejam valores construtivos e interações pacíficas, possivelmente não haverá o *bullying*. A idade, a personalidade, o temperamento, características físicas e a família de origem, por exemplo, por si só, não determinam se existirá ou não o *bullying*. Como fenômeno relacional, ele acontece na relação criança-criança em determinado contexto favorável à violência interpessoal.

Esse estudo destacou o valor da pesquisa qualitativa do *bullying*, por meio de entrevistas e observações, pois cabe aos atores da escola, adultos e crianças, relatar de que forma o *bullying* se manifesta e por que determinadas crianças, naquele contexto específico, acabam atuando como vítimas, agressoras e observadoras. Conforme Ristum (2010), Ristum e Bastos (2004) e Silva e Ristum (2010), a violência é um fenômeno socialmente construído e não pode ser compreendida fora do âmbito das relações sociais, sendo os atores que vivenciam o fenômeno os mais indicados para defini-lo e a significá-lo. Portanto, a pesquisa qualitativa foi valiosa ao investigar o *bullying* entre os adultos e, principalmente, entre as crianças da escola, trazendo contribuições importantes ao estudo do fenômeno. Consideramos que pesquisas quantitativas que, por exemplo, elencam como objetivo apenas descobrir se existe ou não o *bullying* na escola e se há ou não projetos contra ele, não contemplam a riqueza da vivência do fenômeno, gerando dados pouco significativos para compreender sua complexidade.

A pesquisa encontrou, na Escola Alfa, uma orientadora educacional pessoalmente motivada a prevenir o *bullying* entre os alunos por meio do Projeto Virtudes. No entanto, encontramos na escola

uma equipe administrativa e pedagógica com dificuldade em definir violência e paz em termos relacionais. Os adultos entrevistados julgaram não existir *bullying* na escola, por terem dificuldade de compreender o que o termo significa. Provavelmente por esta razão, o Projeto Virtudes se constituiu de palestras e ações isoladas, promovidas unicamente pela orientadora educacional, nas quais prevaleceu o incentivo à obediência de regras da escola e ao bom desempenho. As crianças entrevistadas, por sua vez, descreveram situações complexas de *bullying* e, ao contrário dos adultos participantes, sugeriram maneiras de prevenir a violência na escola, com base em casos concretos da instituição escolar.

O que encontramos na Escola Alfa refletiu as orientações implícitas da escola, os valores e as crenças arraigadas na comunidade escolar e na própria sociedade. O currículo oculto se expressou pela canalização sutil de crenças, valores e ações de professores e alunos em certa direção. Também encontramos na escola falta motivação dos adultos em se envolverem contra o *bullying*, pois estes tenderam a apontar a família das crianças como a causa principal dos problemas entre os alunos, podendo a escola fazer muito pouco. Destacamos, ainda, que além da falta de motivação dos adultos em lidar com *bullying*, a equipe pedagógica e administrativa pareceu não ter recebido formação ou orientação de como identificar problemas e conflitos nas interações criança-criança, e muito menos informações sobre como promover a resolução pacífica dos conflitos entre as crianças. Predomina, assim, a abordagem não dialógica no contexto da cultura escolar, em sintonia com uma sociedade cada dia mais individualista e competitiva.

Para que haja mudanças no currículo oculto da escola, é necessário que os adultos da instituição concebam a criança como ser ativo no seu processo de desenvolvimento, capaz de criar significados individuais e particulares por meio das fontes culturais às quais é exposta, gerando experiências de desenvolvimento e a promoção de novas culturas (Corsaro, 2011; Gaskins, Miller & Corsaro, 1992). Ouvir as crianças, assim como incluir a participação ativa dos alunos em projetos escolares (como seria o caso do Projeto Virtudes) é dar oportunidade para que elas, entre os pares, lidem de forma construtiva com situações de *bullying* escolar, valorizem a diversidade, a democracia e os direitos humanos nas relações entre os colegas e entre professores e crianças (Jares, 2002).

Branco (2012) e Camps (2005) ressaltam que a ética e a moralidade são resultado da construção mútua e permanente de valores e ações nas práticas sociais, nas quais cognição e afeto sejam igualmente valorizados na promoção de regras conjuntas em prol da convivência pacífica na escola. Intervenções pontuais e verticais podem eventualmente aplacar a angústia dos adultos, pois trazem efeitos imediatos, mas não mobilizam as bases da violência, como a competição e o preconceito. Em outras palavras, a existência de um trabalho contra o *bullying* na escola, bem como discursos favoráveis ao desenvolvimento de virtudes entre os alunos não significa que haja na instituição ações concretas em prol da paz. Na prática, isso não garante o trabalho construtivo,

cooperativo, nem mesmo ações voltadas para o desenvolvimento da empatia, mas cooperação e empatia são processos essenciais para a verdadeira construção criativa e coletiva da paz.

A educação para paz é um processo educativo contínuo e permanente fundamentado na resolução pacífica e criativa do conflito (Jares, 2007). Na educação para a paz, há o objetivo de construir a cultura da paz na escola, que promove ações éticas e cidadãs, justiça, respeito ao próximo e solidariedade no dia a dia escolar, juntamente com os conteúdos pedagógicos. Nesse contexto, sem dúvida, a empatia é encarada como propulsora de sentimentos, motivações e comportamentos voltados ao bem-estar da comunidade escolar como um todo. Se há cultura da paz, há empatia, respeito ao próximo e a ocorrência de *bullying* se torna improvável. Como observamos, as crianças entrevistadas durante este estudo sugeriram várias estratégias de como promover a cultura da paz na escola e, por meio de suas palavras, percebemos o quanto os alunos, ao contrário dos adultos participantes, estavam sensíveis à necessidade de dialogarem entre si e terem oportunidade de conviver de forma harmônica com os colegas.

Como forma de prevenir a violência, Staub (2001) ressalta a importância de promover entre as crianças valores humanos voltados ao cuidado com o bem-estar dos outros. Para o autor, a valorização deve ser do outro que convive no mesmo grupo ou em outros grupos. Cabe à escola e à família sensibilizar as crianças sobre temas associados a preconceitos e, para tanto, criar espaços de diálogo entre as crianças e entre adultos e crianças para a construção conjunta de regras e estratégias efetivas para a promoção da empatia e de ações pró-sociais.

O *bullying* é um fenômeno relacional e cultural e se manifesta de forma complexa e peculiar nos contextos sociais. Portanto, não podemos estabelecer estereótipos quanto a crianças agressoras, observadoras e vítimas, pois é cada contexto relacional que constrói esses papéis e quem, aparentemente, seria apenas um observador, pode sofrer *bullying*, ou causá-lo, em diferentes contextos. Em outras palavras, não existem categorias fixas, nem relações lineares e simplistas. Nem sempre uma criança que tem prestígio na família é observadora entre seus pares ou a criança que sofre preconceito fora da escola irá sofrer *bullying* na escola.

Por fim, ressaltamos, mais uma vez, a importância de ouvir as crianças e de elas relatarem o que sentem e vivenciam com seus pares. Para tanto, a escola deve abrir espaços para o diálogo com seus alunos, com o intuito de desenvolver valores construtivos na cultura escolar. Ao pensarmos na importância da escola no trabalho com as crianças em prol do desenvolvimento da paz, destacamos também a importância de todos os atores estarem envolvidos: professores, equipe administrativa, equipe pedagógica, pais e alunos. Nesse contexto, o psicólogo escolar deve, com certeza, desenvolver um olhar clínico, ou seja, um olhar atento às relações sociais e ao desenvolvimento global da criança e dos demais profissionais da escola. Com esse olhar empático, ele poderá contribuir para encontrar, de forma cooperativa, estratégias de motivação e de trabalho com os alunos para prevenir e intervir nos casos de *bullying* de forma construtiva.

Pesquisas futuras sobre o tema *bullying* e cultura da paz podem incluir em sua metodologia grupos focais com as crianças, que poderão se mostrar ricos na discussão de casos de *bullying* e também na construção de estratégias pensadas pelas crianças como efetivas na prevenção e na resolução de casos de *bullying*. As famílias também poderiam ser incluídas em pesquisas sobre o tema, enriquecendo-se assim a compreensão do fenômeno.

Ainda há muito a ser feito em prol da construção da cultura de paz nas escolas, até porque a escola se insere no contexto mais amplo da sociedade, e esta precisa se desenvolver na direção de construir a paz em todos os âmbitos. No caso da escola, porém, mais do que boas intenções, será preciso uma forte e verdadeira motivação e um olhar crítico sobre as atividades desenvolvidas e as relações interpessoais na escola: os adultos, especialmente os professores, são importantes mediadores para a construção de relações saudáveis e construtivas, eliminando assim o *bullying* escolar.

VII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J. de V. (2011). Previsión e intervención ante el maltrato entre iguales. Em S. Funes (Org.), *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos* (pp. 233-262). Madrid: Wolters Kluwer.
- Allport, G. (1979). *The nature of prejudice*. New York: Basic Books.
- Amorim, C. (2009). Bullying: Compreensão e intervenção – experiências internacionais [Artigo]. Em *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE/ III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia* (pp. 9572-9581). Paraná: PUCPR
- Anderson, C.A., & Carnagey, N.L. (2004) Violent evil and the general aggression model. Em A.G. Miller (Ed.). *The social psychology of good and evil* (pp. 168-192). New York: Guilford Publications.
- Antunes, D. C. & Zuin, A.A.S. (2008). Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia e sociedade*, 20 (1), 33-42. Recuperado em 21 novembro, 2009, de <http://www.scielo.br>
- Arocena, F. A. L. (2006). Cultura de paz y psicología del conflicto. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Época II, XII*, 24, pp. 55-70.
- Avellanosa, I. (2008). *En clase me pegan: un guía sobre el acoso imprescindible para padres y educadores*. Madrid: Edaf
- Bacila, C. R. (2005). *Estigmas: um estudo sobre preconceitos*. Rio de Janeiro: Lumen Júris
- Baggio, A. (2009). *O princípio esquecido*. São Paulo: Cidade Nova.
- Barreto, A. M. R. F. (2004) *Educação infantil: crenças sobre as relações entre práticas pedagógicas específicas e desenvolvimento da criança*. (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Barrios, A., Marinho-Araújo, C.M. & Branco, A.U. (2011). Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15 (1), 91-99.
- Battistich, V., Watson, M., Solomon, D. & Solomon, J. (1991). The Child Development Project: a comprehensive program for the development os prosocial character. Em W.M.Kurtines & L.L. Gewirtz (Orgs). *Handbook of moral behavior and development* Volume 3: Application (pp.2-33). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beane, A. L. (2010). *Proteja seu filho do bullying: impeça que ele maltrate os colegas ou seja maltratado por eles*. Rio de Janeiro: Bestseller.
- Beaudoin, M.N. & Taylor, M. (2007). *Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola* (2a ed, S. R. Netz, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Obra originalmente publicada em 2004).
- Biaggio, A. M. B. (1997). Kohlberg e a "Comunidade Justa": promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 10 (1), 47-66. Recuperado em 01 julho, 2006, de <http://www.scielo.br>

- Branco, A. U. (2003). Social development in social contexts: cooperative and competitive interaction patterns in peer interactions. Em J. Valsiner & K. J. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 238-256). Londres: Sage.
- Branco, A. U. (2006). Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese de valores sociais. *Revista Pro-Posições*, 17, 139-155.
- Branco, A. U. (2009) Cultural practices, social values and childhood education. Em M. Fleer, M. Hedegaard & J. Tudge (Orgs). *World Yearbook of Education 2009 – Childhood studies and the impact of globalization: Policies and practices at global and local levels* (pp. 44-66). Londres: Routledge.
- Branco, A.U. (2011). *Ontogênese dos valores humanos e promoção da cultura de paz no contexto escolar*. Relatório de Pesquisa apresentado ao CNPq.
- Branco, A.U. (2012). Values and sociocultural practices: pathways to moral development. Em J. Valsiner (Ed.) *The Oxford handbook of culture and psychology* (pp. 749-766) New York: Oxford University Press.
- Branco, A. U. & Madureira, A. F. (no prelo) Psicologia escolar e diversidade: práticas, crenças e valores na construção de uma cultura democrática. Em M. A. Dessen & D. M. Maciel (Orgs.), *Desenvolvimento Humano: Contribuições para o Diálogo entre Psicologia e Educação*. Porto Alegre: ArtMed.
- Branco, A.U., Manzini, R.G.P. & Palmieri, M. W. (2012). Cooperação e promoção da paz: valores e práticas sociais em contextos educativos. Em A.M. C. U. de A. Branco & M.C. S. L. de Oliveira (Orgs.), *Psicologia, diversidade e cultura da paz na escola*. (pp.95-123). Porto Alegre: Mediação.
- Branco, A. U. & Mettel, T. P. L. (1995) Canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11, 13-22.
- Branco, A.U., Palmieri, M., Gomes Pinto, R. (2012). Cultural practices and value constructions: the development to competition and individualism within societies. Em A. Branco & J. Valsiner (Orgs.), *Cultural psychology of human values* (pp.31-62). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Branco, A. U., Pessina, L., Flores, A. & Salomão, Silvio. (2004). A sociocultural constructivist approach to metacomunication in child development. Em A.U. Branco & J. Valsiner (Orgs.). *Metacomunication in human development* (pp. 3-32). Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc.
- Branco, A., Pinheiro, M.L.S., Bernardes, P.B., Gomes Pinto, R. (2003). Cooperação e competição na perspectiva de crianças da 5ª série do ensino fundamental [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Resumos de Comunicações Científicas, XXXIII Reunião Anual de Psicologia* (p.166). Belo Horizonte: SBP.
- Branco, A., Pinheiro, M.L.Silvio, Bernardes, P.B., Gomes Pinto, R. (2004a) *Cooperation, competition and individualism: 11 year-old children's belief orientation and moral implication*. Trabalho apresentado em Reunião Anual (Annual Meeting) da Jean Piaget Society, Toronto, Canadá.
- Branco, A., Pinheiro, M.L.S., Bernardes, P.B., Gomes Pinto, R. (2004b) Motivação social na Perspectiva de adolescentes do 1º ano do ensino médio [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Resumos de Comunicações Científicas, XXXIV Reunião Anual de Psicologia*. Curitiba: SBP.

- Branco, A. U. & Rocha, R. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14 (3), 251-258.
- Branco, A. U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9 (1) 35-64.
- Branco, A.U. & Valsiner, J. (2004). *Communication and metacommunication in human development*. Greenwich, CT: Information Age Publishing Co.
- Bulcão, L. G. & Sayd, J. D. (2003). As razões da escola médica: Sobre professores e seus valores. Os valores dos médicos e os impasses da escola médica. *Physis: Rev. Saúde Coletiva*, 13, 1, 11-38. Recuperado em 12 outubro, 2012, de <http://www.scielo.org>.
- Calhau, L. B. (2010). *Bullying: o que você precisa saber*. Niterói: Impetus.
- Campos, H. R., Lopes, A.C.G., Onofre, M.H.L., Alexandre, L.B.G. & Silva, F. V. de C. (2005). Violência na escola: O psicólogo escolar na fronteira da política educacional. Em: A. M. Martínez (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social* (pp. 31-46). Campinas, SP: Alínea.
- Camps, V. (2005). El concepto de virtud pública. Em: P. Cora. Galán (Ed.). *Democracia y virtudes cívicas* (pp. 19-40). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2004) *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Cuche, D (2002). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru, SP: Edusc.
- Curto, R. M. & Cabrera, A. (2010). *As Fadas nos Falam de Responsabilidade*. São Paulo: Ciranda Cultural
- Davis, C.; Silva, M. A. S. S. & Espósito, Y. (1989) Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, 71, 48-54.
- Demo, P. (2005). *Éticas multiculturais: sobre a convivência humana possível*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Deutsch, M. (1949). A theory of co-operation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- Devries, R. & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio moral na escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Eisenberg, N. & Mussen, P.H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press
- Eisenberg, N. & Strayer, J. (1987). *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press
- Elias, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Editorial Norma.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Versus Editora.
- Fante, C. & Pedra, J. A. (2008). *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Rio de Janeiro: Artmed.

- Fatigante, M., Fasulo, A., & Pontecorvo, C. (2004). This is not a dinner: Metacommunication in family dinnertime conversations. Em A. U. Branco & J. Valsiner (Orgs.), *Communication and metacommunication in human development* (pp. 33-81). Greenwood, CT: Information Age Publishers.
- Fávero, M. H. (2005) *Psicologia e conhecimento: subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Ferreira, A. B. de H. (1986). *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Fleck, A.C. & Wagner, A. (2003). A mulher como principal provedora do sustento econômico familiar. *Psicologia em Estudo*, 8, num. esp., 31-38. Recuperado em 4 outubro, 2012, de <http://www.scielo.org>.
- Fleer, M., Hedegaard, M., & Tudge, J. R. H. (2009). Constructing childhood: Global–local policies and practices. In M. Fleer, M. Hedegaard, & J. R. H. Tudge (Eds.). *The world year book of education 2009: Childhood studies and the impact of globalization: Policies and practices at global and local levels* (pp. 1-20). New York: Routledge.
- Francisco, M.V. & Libório, R. M. C. (2008). Um estudo sobre Bullying entre escolares do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22 (2), 200-207.
- Fraser, M.T.D. & Gondim, S.M.G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, 14, 28, 139-152.
- Freire, S. F. C. D. (2008). *Concepções dinâmicas de si de crianças em escolarização: uma perspectiva dialógico-desenvolvimental*. (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Freitag, B. (1997). *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. Campinas, SP: Papirus
- Gabardo, R.M., Junges, J.R., & Selli, L. (2009) Arranjos familiares e implicações à saúde na visão dos profissionais do Programa Saúde da Família. *Revista Saúde Pública*, 43, 1, 91-97. Recuperado em 10 janeiro, 2013, de <http://www.scielo.org>
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. Em M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (pp. 64-89). Petrópolis: Vozes.
- Gaskins, S., Miller, P. J. & Corsaro, W. A. (1992). Theoretical and methodological perspectives in the interpretive study of children. Em: W.A. Corsaro & P. J. Miller (Orgs.) *Interpretative approaches to children's socialization: new directions for child development* (pp. 5-24). San Francisco, CA: Jossey- Bass Publishers.
- Goergen, P. (2007). Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. *Educação e sociedade*, 28, 737-762. Recuperado em 21 novembro, 2009, de <http://www.scielo.org>.
- Góes, M. C. R. de. (2000) A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*, 21, 71, 116-131.
- Goffman, E. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Gomes Pinto, R. (2007). *Educação Infantil: desenvolvimento social na perspectiva de professoras*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.

- Gomes Pinto, R. & Branco, A.U. (2009). Práticas de socialização e desenvolvimento na educação infantil: contribuições da psicologia sociocultural. *Temas em Psicologia*, 17, 2, 511-525.
- Gomes Pinto, R. & Branco, A. U. (2011). O bullying na perspectiva sociocultural construtivista [Resumo]. Em VIII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento (Org), *Livro de Programa, Comunicação Oral, VIII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento: A Psicologia do Desenvolvimento para a transformação da América Latina*, p. 19.
- Gomes Pinto, R., Branco, A.U., Leite, L.de M. N., Cardoso, B.C., Barrios, A. (2011). Bullying na escola: prevenção da violência e promoção da cultura da paz [Resumo]. Em 7º Congresso Norte Nordeste de Psicologia (Org.), *Atividades Programadas, Comunicação Científica, 7º Congresso Norte Nordeste de Psicologia*, Recuperado em 4 outubro, 2012, de http://www.conpsi7.ufba.br/modulos/programacao/pro_visualiza_atividade.asp?ati_codigo=30424
- Graves, N.B. & Graves, T.D. (1985). Creating a cooperative learning environment: an ecological approach. Em: R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hert-Lazarowitz, C. Webb & R. Schmuck (Orgs), *Learning to cooperate, cooperating to learning* (pp. 403-436). New York, NY: Plenum.
- Harris, S. & Petrie, G.F. (2006) *El acoso en la escuela: los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Paidós.
- Hedegaard, M. (2001). *A new approach to learning in the classroom*. Aarhus: University of Aarhus Press.
- Higgins, A. (1991) The Just Community approach to moral education: evolution of the idea and recent findings. Em W.M.Kurtines & L.L. Gewirtz (Orgs). *Handbook of moral behavior and development*. Vol. 3: Application (pp.111-141). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoffman, M.L. (1991). *Empathy, Social Cognition and Moral Action*. Em W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (orgs.), *Handbook of moral behavior and development* (pp. 275-301). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Jares, X. R. (2002). *Educação para a paz: sua teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Jares, X. R. (2007). *Educar para a paz em tempos difíceis*. São Paulo: Palas Athena.
- Johnson, D.W, Johnson, R. T & Stanne, M.B. (2000). *Cooperative learning methods: a meta-analysis*. Recuperado em 21 julho, 2006, de <http://www.co-operation.org>
- Kärnä, A., Little, T.D., Voeten, M., Poskiparta, E., Kaljonen, A. & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4-6. *Child Development*, 82 (1), 311-330. Recuperado em 10 maio, 2012, de <http://periodicos.capes.gov.br/>
- Kindermann, T., & Valsiner, J. (1989). Research strategies in culture-inclusive developmental psychology. Em J. Valsiner (Org.), *Child development in culture context* (pp. 13-50). Toronto: Hogrefe & Huber.
- Kohn, A. (1986). *No contest: the case against competition*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

- Lapponi, S. F. (2011). Qué es y cómo llevar a cabo la gestión eficaz de la convivencia. Em S. Funes (Org.), *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos* (pp. 25-52). Madrid: Wolters Kluwer.
- Lapponi, S. F. & Opezso, D. S. M. (2011). Guia de recursos eficaces para abordar situaciones conflictivas. Em S. Funes (Org.), *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos* (pp. 75-92). Madrid: Wolters Kluwer.
- La Taille, Y. de (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lickona, T. (1991). Moral development in the elementary school. Em: W. M. Kurtines e J. L. Gewirtz. *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 3, pp. 143-161). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Lima, E.C.A.S. (2002). *Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. São Paulo: Sobradinho 107.
- Lopes Neto, A.A.(2005). Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164-172. Recuperado em 21 novembro, 2009, de [http:// www.scielo.br](http://www.scielo.br)
- Madureira, A. F. & Branco, A. U. (2001). Pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia da SBP*, 9(1), 63-74.
- Madureira, A.F.A. & Branco, A. U. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. Em: Maria Auxiliadora Dessen, M.A & Costa Junior, A. L. (Orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 90-109). Porto Alegre: Artmed
- Maldonado, M.T. (2009). *A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying*. São Paulo: Saraiva.
- Manzini, R. G. P, Leite, L. de M. N., Cardoso, B.C.C., González, A.M.B., & Branco, M. C. U. de A. (2012). A questão do bullying: prevenção da violência e promoção da cultura da paz. Em A.M. C. U. de A. Branco & M.C. S. L. de Oliveira (Orgs.), *Psicologia, diversidade e cultura da paz na escola*. (pp.311-328). Porto Alegre: Mediação.
- Martins, L.C. & Branco, A. U. (2001). Desenvolvimento moral: Considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17 (2), 169-176.
- Maturana, H. (2002). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- McDermott, R. P. (1977) As relações sociais como contexto para a aprendizagem na escola. (L. Uchoa, Trad.). *Harvard Educational Review*, 47(2), 198-213.
- Mead, M. (1937). *Cooperation and competition among primitive peoples*. New York: McGraw-Hill.
- Menin, M.S.D.S. (2002). Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, 28 (1), 91-100. Recuperado em 10 julho, 2006, de <http://www.scielo.br>
- Michaels, L. (Produtor) & Waters, M. (Diretor) (2004) Garotas malvadas (*Mean girls*) [DVD]. EUA: Paramount Pictures.

- Milani, F. M., Jesus, R. de C. D. P., Bastos, A. C. de S. (2006). Cultura de paz e ambiências saudáveis em contextos educacionais: A emergência do adolescente protagonista. *Educação*, 2 (59), 369-386.
- Miranda, S. & Dusi, M. (2011). *Previna o bullying: jogos para uma cultura de paz*. Campinas: Papyrus
- Mitjáns-Martinez, A (2003). El profesor como sujeto: elemento esencial de la formación de profesores para la educación inclusiva. *Revista Movimento*, 7, pp. 137-149
- Mitjáns-Martinez, A (2008). Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? Em: A. M. Martinez & M.C.V.R. Tacca (Orgs.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (pp. 69-94). Campinas SP: Alínea.
- Mitjáns-Martinez, A. (2009) Processo de aprendizagem na pós-graduação: um estudo exploratório. Em: A. M. Martinez & M.C.V.R. Tacca (Orgs.), *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior* (pp. 213-261). Campinas SP: Alínea.
- Moreira, L. de S. & Branco, A.U. (2012). Cultura de paz, moralidade e virtudes cívicas: contribuições da psicologia cultural. *Psicologia Argumento*, 30(68), 161-170.
- Neves-Pereira, A. (2005). (In)Disciplina na aula: revisão bibliográfica de autores portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 193-198.
- Nunes, A. M. B. G. (2009) *Desenvolvimento moral e práticas pedagógicas na educação infantil: um estudo sociocultural construtivista*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Nunes, A. B. & Branco, A. U. (2007). Desenvolvimento moral: novas perspectivas de análise. *Psicologia Argumento*, 25(51), 413-424.
- Olweus, D. (1993) *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing
- Opezzo, D. S. M. (2011). La escuela: relaciones interpersonales, comunicación y conflicto. Em S. Funes (Org.), *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos* (pp. 53-73). Madrid: Wolters Kluwer.
- Palácios, M. & Rego, S.. (2006). Bullying: mais uma epidemia invisível? *Revista Brasileira de Educação Médica*, 30(1), 3-5. Disponível em: <www.scielo.org>. Acesso em 21 nov. 2009.
- Palmieri, M. W. A. R. (2003) *Cooperação, competição e individualismo: Uma análise microgenética de contextos de desenvolvimento na pré-escola*. (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Patto, M. H. Silvio (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pavarino, M. G., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2005). O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. *Psico*, 36(2), 0 127-134. Recuperado em 22 fevereiro, 2013, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br>
- Piaget, J. (1987) *O nascimento da inteligência na criança*. (A. Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: LTC (Trabalho original publicado em 1966).

- Piaget, J. (1975). *Seis estudos de Psicologia*. (M.A.M.D. Amorim & P.S.L. Silva, Trans.). Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária (Trabalho original publicado em 1964).
- Pinheiro, F. M. F. & Williams, L. C. de A. (2009). Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, 39, 138, 995-1018. Recuperado em 10 maio, de <http://periodicos.capes.gov.br/>
- Queiroz, T.D. & Ribeiro, P.A. (2002). *A magia das virtudes*. São Paulo: Rideel
- Radke-Yarrow, M., & Zahan-Waxler, C. (1991). The role of familial factors in the development of prosocial behavior: research findings and questions. Em D. Olweus, J. Block & M. Radke-Yarrow (Orgs.). *Development of antisocial and prosocial behavior*. (pp. 207-233) New York: Academic Press
- Ratner, C. (2000). A cultural-psychological analysis of emotions. *Culture & Psychology*, 6, 1, 5-39
- Rengifo-Herrera, F. J. (2012). The semiotic construction of values of violence in Colombian context. Em A. U. Branco & J. Valsiner (Eds.). *Cultural psychology of human values* (pp. 137-159). Charlotte, NC: Information Age Publishing
- Ristum, M. (2010). A violência doméstica contra crianças e as implicações da escola. *Temas em Psicologia*, 18(1), 231-242
- Ristum, M., & Bastos, A. C. B. (2004). Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental. *Ciência & Saúde Coletiva*, 9,1, 225-239.
- Rodrigues, M.C., Dias, J.P., & Freitas, M. de F. R. L. de. (2010) Resolução de problemas interpessoais: promovendo o desenvolvimento sociocognitivo na escola. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 831-839. Recuperado em 22 fevereiro, 2013, de <http://www.scielo.br>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press
- Salomão, S.J. (2001) *Motivação social: comunicação e metacomunicação na co-construção de crenças e valores no contexto de interações professora-alunos*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Sampaio, L.R., Camino, C.P. dos S., Roazzi, A. (2009) Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29(2), 212-227. Recuperado em 22 fevereiro, 2013, de <http://www.scielo.br>
- Sampaio, L.R., Guimarães, P.R.B., Camino, C.P. dos S., Formiga, N.S., & Menezes, I.G. (2011). Estudos sobre a dimensionalidade da empatia: tradução e adaptação do Interpersonal Reactivity Index (IRI). *Psico*, 42(1), 67-76. Recuperado em 22 fevereiro, 2013, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br>
- Saraiva, J.E.M. (2000). Do individualismo moderno ao narcisismo contemporâneo: a produção da subjetividade na cultura do consumo. Em S.J. Souza (Org.). *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura* (pp. 47-64). Rio de Janeiro: 7 Letras
- Scoz, B. J. L. (2009) Aprendizagem e ensino de professores: sentidos subjetivos. Em: A. Mitjans Martinez & M.C.V.R Tacca (Orgs.). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior* (pp. 97-118). Campinas SP: Alínea
- Sennett, R. (2012). *Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record

- Shweder, R. A., & Much, N. C. (1987). Determinations of meaning: Discourse and moral socialization. Em W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Orgs.). *Moral development through social interaction* (pp. 197-244). New York: Wiley.
- Silva, A. B. B. (2010). *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva
- Silva, J. O. da, & Ristum, M. (2010) A violência escolar no contexto de privação de liberdade. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30(2), 232-247
- Smedslund, J. (1994). What kind of propositions are set forth in developmental research? Five case studies. *Human Development*, 37, 280-292
- Staub, E. (1991). A conception of the determinants and development of altruism and aggression: motives, the self and the environment. Em C. Zahan-WaxWaxler, E.M.C. & R. Iannotti (Orgs.). *Altruism and aggression: biological and social origins* (pp. 135-164). Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Staub, E. (2001) Genocide and mass killing: their roots and prevention. Em D. J. Christie, R. V. Wagner & D. A. Winter (Eds.). *Peace, conflict, and violence: Peace psychology for the 21st century*. (Cap. 6, pp.76-86) Englewood Cliffs, New Jersey:Prentice-Hall.
- Staub, E. (2003). *The psychology of good and evil: Why children, adults, and groups help and harm others*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tacca, M. C. V. R. (2000). *Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor-aluno em contextos estruturados*. (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Tacca, M. C. V. R. (2004) Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Em: L. M. Simão & A. M. Martínez (Orgs) *O outro no desenvolvimento humano: Diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia* (pp.101-130). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Teixeira, G. (2011). *Manual antibullying para alunos, pais e professores*. Rio de Janeiro: Bestseller
- Valcárcel, A. (2005). Libertad e igualdad. Em P. C. Galán (Org.). *Democracia y virtudes cívicas* (pp. 259-287). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Vallespín, F. (2005). La justicia. Em P. C. Galán (Org). *Democracia y virtudes cívicas* (pp. 289-309). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Valsiner, J. (1989) *Human development and culture: The social nature of personality and its study*. (pp. 1-74) Lexington, MA: Lexington Books.
- Valsiner, J. (1994). Bidirecional cultural transmission and constructive sociogenesis. Em W. De Graaf & R. Maier (Orgs). *Sociogenesis reexamined* (pp. 47-70). New York: Springer.
- Valsiner, J. (2001) Affective fields and their development. Em J. Valsiner, *Comparative study of human cultural development*. (pp. 159-181). Madrid: Fundacion Infancia y Aprendizaje.
- Valsiner, J. (2005) Soziale und emotionale Entwicklungsaufgaben im kulturellen Kontext. Em: J. Asendorpf & H. Rauh. (Orgs.). *Enzyklpadie der psychologie, vol. 3. Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung*. Gottingen: Hogrefe.

- Valsiner, J. (2006) *Approaches to culture: Semiotic bases for cultural psychology*. Trabalho não Publicado, Universidade de Clark: Worcester, Estados Unidos.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of Cultural Psychology*. New Delhi: Sage.
- Valsiner, J., Branco, A. U. & Dantas, C. M. (1997). Socialization as co-construction: parental belief and heterogeneity of reflection. Em J.E. Grusec & L. Kuczynski (Orgs). *Parenting and children's internalization of values*. New York: Willey.
- Valsiner, J. & Cairns, R. (1992). Theoretical perspective on conflict and development. Em C. V. Shantz & W. W. Hartup (Orgs). *Conflict in child and adolescent development* (pp. 15-35). Cambridge, Cambridge University Press.
- Vargas-Machuca, R. (2005). Solidaridad. Em P. C. Galán (Org.). *Democracia y virtudes cívicas* (pp. 311-336). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Vasconcelos, L. A. (2006). *Brincando com histórias infantis: uma contribuição da Análise do Comportamento para o desenvolvimento de crianças e jovens*. São Paulo: ESETec.
- Verba, M. (1994). The beginnings of collaboration in peer interaction. *Human Development*, 37, 125-139.
- Vigotski, L. S. (2000). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Soubberman (Orgs). (J.C. Neto; L.S.M. Barreto; S.C.Afeche, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vírveda, C. M. (2011) Algunas propuestas para trabajar la convivencia en primaria. Em S. Funes (Org.), *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos* (pp. 119-163). Madrid: Wolters Kluwer.

Documentação oficial e legislação

- Ensino Fundamental de nove anos: Passo a passo da implantação* (2009). Brasília, DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica/ Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica/ Coordenação-Geral do Ensino Fundamental. Recuperado em 14 outubro, de <http://portal.mec.gov.br>
- Lei Distrital n. 4.837*, de 22 de maio de 2012. Dispõe sobre a instituição da política de conscientização, prevenção e combate ao *bullying* nos estabelecimentos da rede pública e privada de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara Legislativa do Distrito Federal. Recuperado em 14 outubro, de <http://www.cristianoaraujo.com.br/leis>
- Lei n. 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.
- Lei n. 11.274*, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado em 14 outubro, de <http://portal.mec.gov.br>
- Pesquisa Nacional de Saúde Escolar* (2009). Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE

Resolução CNE/CEB nº 1, de 31 de janeiro de 2006. Altera a alínea “b” do inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação/Câmara de Educação Básica/ Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 14 outubro, de <http://portal.mec.gov.br>

Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação/Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 14 outubro, de <http://portal.mec.gov.br>

Resolução CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, DF: Ministério da Educação/Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 14 outubro, de <http://portal.mec.gov.br>

Silva, A. B. B. (2010). *Bullying: Cartilha 2010 – Projeto Justiça nas escolas*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Justiça

VII. ANEXOS

ANEXO I

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM EQUIPE DA ESCOLA ALFA

A – CONTEXTUALIZANDO O TEMA

1. Para você, o que é *bullying*? Pode dar exemplos de situações que envolvem o *bullying*?
2. Para você, qual fator ou quais fatores contribuem para a ocorrência de *bullying* na escola?
3. Para você, como a escola pode atuar na prevenção do *bullying*? E na resolução de casos de *bullying*? Você pode dar exemplos de situações onde você observou que a escola preveniu o *bullying*, ou seja, evitou que ele iniciasse na turma? E exemplos de casos onde o *bullying* acontecia e a escola o dissipou, você pode descrevê-los?

B – O PROJETO DA ESCOLA

Agora..., vamos falar sobre o projeto do *bullying*.

1. Qual é o título do projeto e o objetivo – especificamente, o que pretende promover;
2. Quem elaborou o projeto? Como montou o seu projeto – sozinha, com os professores, com os alunos ou com os pais;
3. Por que elaborou o projeto – o que a motivou;
4. O que vai fazer e como vai fazer – leituras, palestras, dinâmicas etc.;
5. Quem será alvo do projeto – professores, alunos, pais;
6. Em qual autor ou autores baseou o projeto;
7. Como será a aplicação do projeto – etapas, diariamente, semanalmente etc..;
8. Como avaliará os resultados do projeto – como saberá se ele teve efeitos.

C – TEMAS IMPLICADOS NO BULLYNG

1. Para você, o que é violência? Pode citar exemplos?
2. E paz, o que é paz? Pode citar exemplos?
3. Em sua opinião, como se promove a paz?
4. Você já ouviu falar em cultura de paz? O que seria isso para você?
5. Para você, há relação entre os *bullying* e paz? Qual seria?

ANEXO II

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS DA ESCOLA

A – CONTEXTUALIZANDO O TEMA

1. Como você define o *bullying*? Pode dar exemplos de situações que envolvem o *bullying*? Aqui na escola, que exemplos você pode citar?
2. Para você, o que mais contribui para a ocorrência de *bullying* na escola? Por quê?
3. Para você, o que a escola pode fazer para prevenir *bullying*? E na resolução de casos de *bullying*?

B – O PROJETO DA ESCOLA

Agora, vamos falar sobre o projeto.

1. O que você sabe do projeto sobre *bullying*?
2. Você ficou responsável por alguma atividade envolvida no projeto?
3. Você observou alguma mudança depois que o projeto da Olívia iniciou? Quais? O que poderia ter sido feito diferente?

C – SALA DE AULA

1. Em sua sala de aula, há *bullying*? Como acontece? Cite exemplos. Como foi? O que você fez? Como fez? O que poderia ter sido feito diferente?
2. Há alunos que provocam mais o *bullying* que outros? Por que isso acontece, em sua opinião?
3. Há alunos que sofrem mais *bullying*? Por quê?
4. E os alunos que observam o *bullying*, como reagem? Como você intervém?
5. O que poderia ter sido feito diferente?

D – TEMAS IMPLICADOS NO BULLYNG

1. Para você, o que é violência? Pode citar exemplos de violência na escola?
2. E paz, o que é paz? Pode citar exemplos?
3. Você já ouviu falar em cultura de paz? O que seria isso para você?
4. O que é desenvolvimento moral para você? Você acha que a escola pode fazer alguma coisa pelo desenvolvimento moral das crianças?
5. Em sua opinião, como se promove a cultura da paz na escola?

ANEXO III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ADULTOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR:

PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA E PROMOÇÃO DA CULTURA DA PAZ

Universidade de Brasília

Profa. Dra. Angela Uchoa Branco/ Pesquisador responsável: Raquel Gomes Pinto Manzini

Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/UniCEUB, com o código CAAE 0068.0.303.000-10 em 10/5/2010, telefone 3966-1511, email comitê.bioetica@uniceub.br.

- Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar.
- Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.
- Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Natureza e objetivos do estudo

- O objetivo específico deste estudo é promover e analisar a contribuição de crianças e da equipe de duas escolas públicas com relação a possíveis intervenções no contexto educativo voltadas para a prevenção do *bullying* e promoção da paz.
- Você está sendo convidado a participar exatamente por poder contribuir com a discussão do tema *bullying* e promoção da paz na escola.

Procedimentos do estudo

- Sua participação consiste em participar de sessões de grupo focal com outros alunos.
- O procedimento é participar de uma entrevista em grupo, a qual será gravada apenas para transcrição dos dados.
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
- A gravação e filmagem dos grupos focais terão apenas a finalidade de registro, para posterior transcrição.

Riscos e benefícios

- Este estudo não possui riscos. Medidas preventivas durante as entrevistas serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo.
- Sua participação poderá ajudar no maior conhecimento sobre *bullying* e promoção da paz na escola.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
- Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

- Seus dados serão manuseados somente pelos pesquisadores e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as suas informações (fitas, entrevistas etc) ficará guardado sob a responsabilidade do(a) pesquisador responsável (Raquel Gomes Pinto) com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade/ será destruído após a pesquisa.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Eu, _____ RG _____,
após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Brasília, ____ de _____ de _____

Participante

ANEXO IV

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA AOS PAIS E RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS PARTICIPANTES



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Prezados pais e responsáveis,

Eu, Raquel Gomes Pinto, sou psicóloga e doutoranda pela Universidade de Brasília – UnB. Desde o começo deste ano, estou observando os alunos da escola, com autorização da Regional de Ensino e da Direção da Escola. Um dos objetivos do meu trabalho é analisar as relações entre os alunos da escola e, para isso, gostaria de conversar com seu(sua) filho(a) _____ . Nosso objetivo maior é contribuir para a paz nas escolas.

Nas páginas seguintes, você lerá um pouco mais sobre a minha pesquisa. É importantíssimo você saber que identidade de seu filho(a) será totalmente preservada, e ele(a) ganhará um nome inventado, bem diferente do verdadeiro. O anonimato da criança e da escola é previsto em nosso código de Ética profissional e de pesquisa!

Caso concorde com a participação de seu(sua) filho(a), por favor assine a última folha do termo. Minha orientadora, Profa. Dra. Angela Branco e eu estamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida.

Atenciosamente,

Ms. Raquel Gomes Pinto Manzini

Cel. ...

Dra. Angela Branco

Cel. ...

ANEXO V

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR:

PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA E PROMOÇÃO DA CULTURA DA PAZ

Universidade de Brasília

Profa. Dra. Angela Uchoa Branco/ Pesquisador responsável: Raquel Gomes Pinto

Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/UniCEUB, com o código CAAE 0068.0.303.000-10 em 10/5/2010, telefone 3966-1511, email comitê.biOlíviatica@uniceub.br.

- Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que seu filho (a) está sendo convidado a participar.
- Antes de decidir se autoriza a sua participação (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida autorizá-lo, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.
- Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Natureza e objetivos do estudo

- O objetivo específico deste estudo é promover e analisar a contribuição de crianças e da equipe de uma escola pública com relação a possíveis intervenções no contexto educativo voltadas para a prevenção do *bullying* e promoção da paz.
- Seu (sua) filho (a) está sendo convidado a participar exatamente por poder contribuir com a discussão do tema *bullying* e promoção da paz na escola.

Procedimentos do estudo

- A participação do seu (sua) filho (a) consiste em participar de sessões de entrevista individual.
- O procedimento é participar de uma entrevista, a qual será gravada apenas para transcrição dos dados.
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.

Riscos e benefícios

- Este estudo não possui riscos. Medidas preventivas durante as entrevistas serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento seu (sua) filho (a) não precisa realizá-lo.
- A participação do (a) seu (sua) filho (a) poderá ajudar no maior conhecimento sobre *bullying* e promoção da paz na escola.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- A participação é voluntária. Seu (sua) filho (a) não terá nenhum prejuízo se não quiser participar e será informado do conteúdo deste Termo de Consentimento.
- Você poderá retirar seu (sua) filho (a) desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

- Os dados da pesquisa serão manuseados somente pelos pesquisadores e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as suas informações (fitas, entrevistas etc.) ficará guardado sob a responsabilidade do(a) pesquisador responsável (Raquel Gomes Pinto) com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade/ será destruído após a pesquisa.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Eu, _____ RG _____,
após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos concordo que _____ (nome da criança)
voluntariamente faça parte deste estudo.

Brasília, ____ de _____ de _____

Responsável

Participante

ANEXO VI

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM CRIANÇAS DA ESCOLA

A – CONTEXTUALIZANDO O TEMA

1. Por favor, faça um desenho que tenha você e alguns colegas, aqueles que você mais gosta e aqueles que você menos gosta aqui na escola (aguardar o desenho tomar forma e iniciar a entrevista)
2. Vamos conversar sobre você e seus colegas? Mostra aí no desenho quem são eles!
 1. De quem você gosta mais? Por que você gosta mais deles? O que vocês costumam fazer juntos? Como eles são com você?
 2. E de quais colegas você gosta menos? Por que você gosta menos deles? Como eles são com você? Você já teve algum problema com algum deles? O que ele fez? E você, como reagiu?
3. Aqui na escola, você já viu algum colega ter problemas com outros? Como são esses problemas? Você poderia me dar exemplos? Quando o problema acontece, o que você faz? E seus colegas da sala? E a professora?
4. Em sua opinião, o que poderia ser feito em casos como o que você falou? (E no outro caso? [especificar]). E evitar esses problemas você acha possível? O que poderia ser feito? Os pais, os professores, a escola poderia ajudar?
5. Aqui na escola, você já teve algum problema com um colega? Como são esses problemas? Por que você acha que isso acontece? E o que poderia ser feito, em sua opinião, para você não ter mais esses problemas? Seus pais, os professores, a escola poderia ajudar? Como?

B – O BULLYNG

1. O que é *bullying* para você? Dê exemplos.
2. Algum colega aqui na escola já implicou com você ou bateu? E como foi? Aconteceu muitas vezes? Como você se sentiu? E o que poderia ter sido feito em sua opinião para parar com essa chateação?
3. Você já implicou com algum colega ou bateu nele? E como foi? Aconteceu muitas vezes? Como você acha que o colega se sentiu? E você mesmo, como se sentiu? E o que poderia ter sido feito em sua opinião para parar com a implicância?
4. E você já viu algum colega implicar com outro? E como foi? Aconteceu muitas vezes? Por que será que essas implicâncias acontecem? Como você se sentiu? E o que poderia ter sido feito em sua opinião para parar com a implicância?
5. E o que poderia ser feito, em sua opinião, para não existir *bullying* na escola? Como os pais, os professores, seus colegas e a escola poderia ajudar? E você, poderia ajudar? Como?

C – A ESCOLA

1. O que você pensa sobre sua professora? Como ela é com você e com seus colegas? O que ela faz quando percebe que vocês tem problemas (implicâncias, brigas, apelidos)? O que ela faz? Se você pudesse dar ideias a ela, o que você diria para ela fazer nesses casos?

2. O que você pensa sobre a Olívia? Eu a observo em sala de aula, uma semana sim outra não. O que ela faz na sua sala de aula? Como ela é com você e com seus colegas? O que ela faz quando percebe que vocês têm problemas (implicâncias, brigas, apelidos)? O que ela faz?

ANEXO VII

TEXTO DO FOLDER PARA OS PAIS SOBRE *BULLYING* E CULTURA DE PAZ, ELABORADO PELA PESQUISADORA

O que é *bullying*?

Apelidos pejorativos, discriminação social e a violência física e psicológica constante.

Como prevenir?

A escola deve: dar voz às crianças e observar sinais como: isolamento, tristeza, choro, agressividade, rebeldia...; realizar projetos voltados para a paz e promoção de virtudes; proporcionar atividades e grupo, a convivência pacífica entre os alunos; comunicar aos pais casos de *bullying* e incluí-los na resolução de problemas.

Qual o papel dos pais: conversar com os filhos e serem presentes na escola, promover na família o respeito ao próximo e o valor do outro; se o filho ou filha for agressor, ajudá-lo a entender os malefícios do seu comportamento... “você gostaria que fosse com você?”; se o filho ou filha for vítima, ajudá-lo a denunciar o *bullying* para a professora e orientadora educacional e a se defender... Cada caso é um caso; procurar ajuda profissional – psicólogos, professores e equipe escolar.