

INTRODUÇÃO

RAQUEL GOMES MANZINI

ANGELA UCHOA BRANCO

O que é ser feliz em nossa cultura contemporânea? Para muitas pessoas o que provavelmente vem à mente é “ganhar muito dinheiro”, “dar boa vida à família”, “ter um bom emprego”, “ter saúde”, “ser admirado” ou, então, “ser o melhor na respectiva área de atuação”. Todos esses são objetivos legítimos, mas, quase todos, à exceção da saúde, associam felicidade à obtenção de meios para a aquisição de bens de consumo e a interesses individualistas ou competitivos.

Na convivência diária entre as pessoas no trabalho, na escola e também na mídia, predomina o estímulo à competição entre as pessoas, e isso afeta especialmente as crianças, que crescem com a ideia de que “ser bom é ser melhor que os outros” (BRANCO, 2012; BRANCO, MANZINI & PALMIERI, 2012). Preocupamo-nos com o ritmo frenético do “ganhar” versus “perder”, pelo nosso sucesso individual, pela vitória do nosso time ou de nosso filho, e a felicidade e o bem-estar das outras pessoas e com as condições do meio ambiente no qual vivemos, que são colocados em segundo plano. Em primeiro lugar, estão sempre os nossos interesses e o destaque individual.

No caso das crianças, exemplos recentes sobre o que se considera sucesso vão na mesma direção, tais como concursos e competições promovidas no país, tais como Master Chef Júnior Brasil (2015), Concurso de Beleza Infantil Miss Paraná (2014), Torneio de Kart para meninos nos Estados Unidos (2015), The Voice Kids Brasil (2017).

A extrema valorização da competição e do individualismo promovem, a progressiva desvalorização da ética – compreendida como respeito à condição humana de todas as pessoas (DEMO, 2005) e a emergência de situações de agressividade e violência no contexto da convivência em sociedade. Uma consequência disso é a ocorrência do *bullying*.

A prática do *bullying* não é recente e, na língua portuguesa, pode ser descrita, de maneira sumária, como submeter alguém com quem se convive em um contexto específico a repetidos episódios de perseguição, violência ou humilhação. No que concerne ao desenvolvimento humano, o fato é que, em contextos sociais em que não há valorização do outro, a violência e o descaso em relação ao sofrimento causado tornam, muitas vezes, banais e considerados até “aceitáveis” como parte dos jogos de poder entre aquele que se impõe e aquele que se submete. É como se, no caso do *bullying* entre crianças, as mais fracas tenham de passar pelas agressões e humilhações para aprenderem a se defender sozinhas e, assim, fortalecerem o seu caráter. A lógica equivocada sugere que a violência sofrida tenha o poder mágico de despertar na vítima atributos de força, coragem e assertividade.

O *bullying*, assim, vem cada vez mais se tornando um tema que exige de nós, educadores, um posicionamento mais firme e definido, visto que os casos noticiados de violência na escola, ou iniciada na escola, têm sido progressivamente mais cruéis, com as vítimas sofrendo agressões, ameaças à própria vida e sendo moralmente destruídas. Destaca-se, no contexto da destruição moral, o chamado *bullying* virtual (CAMPOS et al., 2005; SILVA & RISTUM, 2010).

Em muitas situações, o *bullying* acaba sendo banalizado e assistido como espetáculo representativo da barbárie humana. Olweus (1993, p. 9), precursor das pesquisas sobre o *bullying* que ocorre nas instituições educativas, define o termo contextualizando-o no ambiente escolar. Segundo ele, “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”. A legislação distrital em Brasília define o *bullying* de maneira detalhada e pertinente como sendo a

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 n.º. 4.837, 22 de maio de 2012).

O *bullying*, portanto, engloba situações de violência intencional, repetitivas e cruéis. A Lei Distrital citada destaca que a vítima se encontra em situação de fragilidade (menos poder) e sofre danos físicos ou morais. Em seu artigo 3º, cita de maneira 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.

A legislação federal, em 6 de novembro de 2015, instituiu a Lei n.º. 13.185 que trata do Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) e determina que todas as escolas, clubes e associações estabeleçam programas de identificação, registro e combate ao *bullying*. Essa lei tem um caráter prescritivo, educativo e orientador. No parágrafo primeiro, Art. 1º, a intimidação sistemática (ou *bullying*) é definida como

(...) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (Lei Federal n.º. 13.185, de 6 de novembro de 2015).

Segundo essa lei, famílias, escolas, clubes, enfim, os vários espaços de convivência entre crianças e adolescentes, devem ser orientados a tomar iniciativas no sentido de prevenir e combater práticas de intimidação sistemática. Em vista do caráter recente e prescritivo dessa lei, existe muito, muito mesmo a ser feito nessa direção.

O *bullying* existe em nossa sociedade desde tempos imemoriais, mas tem ganho atualmente destaque através de pesquisas, como 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, apontando Brasília como a capital onde o *bullying* ou é mais frequente ou foi mais identificado. O tema, portanto, é de fundamental relevância para pesquisas e investigações acerca de sua origem, desenvolvimento e formas de lidar com a questão, fomentando intervenções escolares no Brasil e no mundo. Não intervir nas escolas para prevenir e 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). Além disso, têm 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).

Diante dessas determinações, 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 nos casos de *bullying*, em especial da pessoa alvo das ações. Com isso, e sem intervenção adequada da escola e da família, crianças e adolescentes poderão desenvolver concepções de moral e valores distorcidos acerca da ética, da justiça e do respeito ao próximo. As escolas e as famílias precisam, portanto, se unir para identificar e discutir as crenças e valores que estão sendo disseminados em nossa sociedade, no sentido de promover a prática de ações cotidianas efetivas com foco na valorização do outro e na promoção de uma convivência moral e ética entre

as pessoas. Unidas em prol da promoção de valores construtivos, escolas e famílias poderão, certamente, minimizar concepções e comportamentos permeados de discriminação, violência, preconceito e competição exacerbados nas relações humanas, fazendo prevalecer a regra de ouro: “o outro merece ser tratado como eu gostaria de sê-lo”.

Abordar as relações sociais no interior da escola é fundamental uma vez que a instituição escolar é lugar privilegiado de aprendizagem e de desenvolvimento da criança e do adolescente em termos das várias dimensões humanas, da cognição ao desenvolvimento socioafetivo (FLEER, HEDEGAARD & TUDGE, 2009; PATTO, 2009). A escola é o espaço onde os alunos, além de se apropriar de conhecimentos, irão aprender a se relacionar uns com os outros, sejam esses colegas ou adultos. Eles devem ser incentivados a agir e a trabalhar em colaboração com o outro (cooperação) e a se sensibilizar com as dificuldades e os pontos de vista do colega e do professor (empatia e solidariedade). Isso, sem dúvida, irá contribuir para o seu desenvolvimento pessoal (felicidade) e para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, democrática e pacífica.

Diversos estudos voltados à 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 (BRANCO, MANZINI & PALMIERI, 2012; GOMES PINTO, 2007; GRAVES & GRAVES, 1986; KOHN, 1992; SALOMÃO, 2001; SARAIVA, 2000; PALMIERI, 2003). Essa orientação não se dá de forma explícita, mas de maneira sutil e não declarada nas salas de aula, através do tipo das atividades propostas, de sugestões indiretas e expressões não verbais (BRANCO & METTEL, 1995; BRANCO & VALSINER, 2004). Constitui, de certa forma, o que se denomina por um “currículo oculto” que se expressa pela inculcação de crenças, valores e formas de agir dos alunos em determinada direção, podendo ocorrer, por exemplo, por meio da valorização de atitudes agressivas como estratégia de resolução de conflitos, com a minimização do sofrimento emocional do aluno humilhado e discriminado pelos colegas.

Além de situações em que os professores orientam os alunos, intencionalmente ou não, a competirem entre si e a serem individualistas, também observamos que, tanto na escola quanto na sociedade, muitas vezes prevalece uma postura de descaso e permissividade, e as crianças aprendem, pela observação do comportamento adulto, que respeitar o espaço do outro, seus direitos e sua dignidade não são valores essenciais ao convívio.

Família e escola estão necessariamente imbricadas no processo de desenvolvimento dos estudantes e são corresponsáveis por esse desenvolvimento. Entretanto, nem sempre dedicam tempo e esforços para lidar com os conflitos interpessoais de forma pacífica e construtiva, de modo a banir expressões de desrespeito, discriminação e violência das relações criança-criança e adulto-criança.

Nossa motivação, ao escrever este livro, surgiu após muitos anos de pesquisa no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília sobre o tema da socialização e desenvolvimento da criança e do adolescente (BRANCO & LOPES-DE-OLIVEIRA, 2012).

Nessas pesquisas, sempre buscamos investigar a qualidade das relações interpessoais, em especial no contexto escolar, e como professores e alunos interagem em seu cotidiano. Afinal, como as escolas têm orientado a formação de seus alunos? Que valores embasam as práticas de socialização das crianças e adolescentes nas salas de aula? Em nossas pesquisas, os professores insistem em afirmar que promovem a cooperação, mas o que temos visto é, muitas vezes, o contrário: a prevalência do incentivo à competição e ao individualismo (BRANCO, 2012; PALMIERI & BRANCO, 2015).

Acerca do fenômeno *bullying*, temos buscado investigar e compreender como os diferentes atores – professores, direção e alunos – pensam e lidam com a questão. Como pressuposto básico norteador das pesquisas, especialmente a pesquisa relatada neste livro, concebemos a violência e o *bullying* na escola como parte integrante de uma cultura individualista, competitiva e violenta que impregna as interações sociais que se dão no âmbito geral de nossa cultura. A instituição escolar faz parte da cultura em que

estamos inseridos. Em outras palavras, nossa abordagem teórico-conceitual é fundamentada na Psicologia Cultural, em sua vertente construtivo-sociocultural (VALSINER, 2012), que valoriza o papel central da cultura, mas também o sujeito ativo e construtivo face a seu desenvolvimento.

A pesquisa realizada, apresentada e discutida nos capítulos 6 e 7, buscou responder à seguinte questão: “Como as crianças e as professoras do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Brasília pensam, vivem e lidam com a questão do *bullying*?” A pesquisa foi realizada por Raquel Gomes Pinto Manzini (2013), primeira autora deste livro, e orientada pela Profa. Dra. Angela Uchoa Branco, segunda autora, tendo por origem sua tese de doutorado.

A pesquisa buscou investigar quais interações sociais são caracterizadas como *bullying* por alunos e professores e de que modo essas interações são produzidas e explicadas no contexto da escola. Nosso principal objetivo foi, desde o início, contribuir, com base na Psicologia Cultural, para a construção de conhecimentos a serem utilizados para a organização de contextos sociais mais saudáveis e promotores do desenvolvimento de crianças e adolescentes, uma vez que contextos escolares construtivos estimulam a cultura da paz e o respeito entre as pessoas através da criação e desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e sociais eficientes, capazes de contribuir para o sucesso dos processos de ensino-aprendizagem e a promoção da cooperação, da solidariedade e da ética em nossa sociedade.

O livro está dividido em três partes. Na primeira, definimos o que é *bullying* com base na literatura existente sobre o tema, estudos e pesquisas atuais. Em seguida, contextualizamos o *bullying* na Psicologia Cultural, com base na abordagem construtivo-sociocultural, discutindo, a seguir, as profundas relações entre o fenômeno e o contexto mais amplo de nossa cultura e sociedade.

Na segunda parte do livro, tratamos dos processos de socialização e seu impacto sobre os valores e as interações humanas, analisando e discutindo, a seguir, o *bullying* no contexto da escolar. Os capítulos 6 e 7 referem-se

à pesquisa realizada pela primeira autora acima mencionada, sendo destacadas as falas e posicionamentos das crianças que participaram do estudo (capítulo 6) e a maneira como a escola investigada concebia e trabalhava em relação ao fenômeno *bullying* (capítulo 7). Os processos de socialização, práticas culturais, crenças e valores são analisados e discutidos, com especial foco sobre as concepções e vivências das crianças acerca do *bullying*.

Na terceira parte do livro, nosso enfoque é a prevenção do *bullying*, e o desenvolvimento de práticas e valores éticos visando à construção de uma cultura de paz.

Nosso principal objetivo com esta publicação é desencadear e impulsionar processos de análise crítica das práticas pedagógicas ainda vigentes em nossas escolas, com a identificação e a análise permanente do currículo oculto aí vigente, para que esse não interfira negativamente sobre as orientações e procedimentos promotores da construção da paz no ambiente escolar. Damos, também, especial destaque à inclusão e ao papel fundamental das famílias na transformação das instituições educativas e no apoio à promoção da paz e dos valores éticos.

Algumas estratégias e sugestões nessa direção são aqui propostas e discutidas, as quais poderão ser desenvolvidas pela escola e pela família no sentido de contribuir para uma transformação social favorável a todas as pessoas, e no sentido da contínua construção da justiça, da liberdade e da fraternidade, enfim, de uma cultura de paz.

PARTE I

O QUE É BULLYING?

CAPÍTULO I

COMO DEFINIR O 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 (ANTUNES & ZUIN, 2008; AVELLANOSA, 2008; OLWEUS, 1993).

sugere eliminar este parágrafo

No consultório da primeira autora, psicóloga clínica, constantemente pais procuram ajuda para os filhos, crianças ou adolescentes, vítimas de maus-tratos repetitivos em sala de aula. Adultos, em sessão de terapia, muitas vezes também relatam situações de *bullying* na escola como o início de conflitos internos, baixa autoestima e retraimento social na vida adulta.

Qual a definição do termo? “*Bullying*” é uma palavra da língua inglesa que passou a ser utilizada pela Psicologia na Noruega, década de 70, 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 um desequilíbrio de poder entre vítimas e agressores. As agressões podem acontecer em quaisquer locais, como escolas, asilos, penitenciárias, empresas, serviço público, clubes, etc. Nesses contextos, é também chamado de assédio moral.

Conforme Fante (2005), no contexto escolar o termo empregado tem sido *bullying*, que por definição universal,

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* (p. 28-29).

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” (p. 7).

O *bullying* ocorre sem que o alvo o tenha provocado, havendo, ainda, um desequilíbrio de poder, pois o agressor usufrui de maior força e/ou 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 ou agressões eventuais e as situações de *bullying*. Esse comportamento agressivo peculiar é sistemático e deliberado e há, por parte dos agressores, o objetivo de alcançar poder e controle, e levar a vítima à submissão. 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). Assim, é fundamental 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 em físico (bater, chutar, ferir, perseguir), verbal (xingar, ameaçar, intimidar), moral ou psicológico (humilhar, desqualificar, apelidar, gozar, excluir socialmente) e sexual (assediar, abusar, violentar e intimidar sexualmente) conforme Silva (2010) e TEIXEIRA (2011).

De acordo com a forma como ocorre, pode ser classificado em direto (ataques deliberados, como provocar, golpear, roubar objetos) ou indireto (atos velados, como difamar e excluir socialmente). Estudos e pesquisas sobre esse tipo de ação agressiva revelam que o *bullying* direto é considerado mais comum e mais praticado por meninos, e o indireto, por meninas (HARRIS & PETRIE, 2006; BEANE, 2010; CALHAU, 2010; TEIXEIRA, 2011; OLWEUS, 1993).

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, praticar *cyberbullying* (por meio de correio eletrônico e páginas da web) ou *bullying* virtual (MALDONADO, 2009; SILVA, 2010).

Abad (2011), em sua classificação, posiciona o *bullying* nas seguintes categorias: agressão verbal, exclusão, agressões físicas indiretas e diretas, ameaças, obrigar alguém a fazer coisas que não deseja, como entregar dinheiro, cometer atos obscenos ou perseguir outra pessoa. O autor menciona a Internet como um dos veículos de perpetuação do medo e da impunidade por meio de ameaças.

O Quadro 1, na página a seguir, apresenta uma classificação geral do *bullying* segundo alguns dos mais conhecidos autores sobre o tema.

Tipo de classificação	Bullying
Natureza das agressões (ABAD, 2011; BEANE, 2010; MALDONADO, 2009; SILVA, 2010; TEIXEIRA, 2011).	<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 (<i>cyberbullying</i>): enviar correio eletrônico e usar páginas da web como ferramentas de veiculação do bullying.
Forma como ocorre (BEANE, 2010; CALHAU, 2010; HARRIS & PETRIE, 2006; TEIXEIRA, 2011; OLWEUS, 1993;).	<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 essas estejam presentes.

Quadro 1. Classificação geral do *bullying* segundo alguns autores

Segundo Beane (2010), o *bullying* entre alunos tem alto risco de se manifestar em locais relacionados à escola, como sala de aula, pátio, banheiros, ônibus, e paradas de ônibus. Também 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*, a caminho da escola ou dentro dela, é consenso que os casos registrados têm sido cada vez mais violentos e mais frequentes em

todo o mundo (CALHAU, 2010; FANTE, 2005; HARRIS & PETRIE, 2006; TEIXEIRA, 2011).

A literatura científica classifica as crianças envolvidas em *bullying* em vítimas, agressoras e observadoras, analisando os diversos fatores que promovem a vitimização ou a agressividade entre os alunos. Alertamos que, neste livro, “nos posicionamos criticamente a respeito dessas categorias (agressor, vítima, observador) como sendo relacionadas a perfis específicos de família ou de personalidade porque, como analisaremos mais adiante, uma mesma criança pode ser vítima em um contexto e agressora em outro, a depender de variadas circunstâncias. Este posicionamento crítico se fundamenta em sólidas pesquisas e observações empíricas, bem como nas premissas e elaborações teóricas da Psicologia Cultural.

A seguir, apresentaremos alguns estudos realizados sobre essas categorias, mas no intuito de levar os leitores a analisar e refletir sobre os argumentos apresentados por esses autores.

Pertence o agressor a uma família típica?

Como argumentamos ao longo de todo o livro, é preciso sempre muito cuidado no estabelecimento de generalizações, posto que essas – as generalizações – partem de uma visão de mundo restrita e determinista, e são elas que alimentam e estão na base dos estereótipos, discriminações e preconceitos. No entanto, alguns pesquisadores afirmam certas tendências que, a nosso ver, devem ser consideradas, mas, também, bastante relativizadas.

Olweus (1993), Fante (2005) e Harris e Petrie (2006) definem o agressor como sendo uma criança com pouca empatia e, em geral, membro de uma família desestruturada em que há pouco ou difícil relacionamento afetivo. Para Avellanosa (2008), o agressor não possui uma personalidade definida, mas apresenta características como história familiar em que a violência predomina nas relações. Para esse autor, a família do agressor o

ensina que, para conseguir alguma coisa ou mesmo um destaque social, ele pode ou deve agredir o outro de forma explícita ou sutil, psicológica. Mais uma vez, porém, é preciso cuidado com tais generalizações porque nem sempre esse é o caso.

O que sabemos ao certo é que a empatia é uma resposta afetiva ao outro, na qual a pessoa é capaz de se sentir no lugar do outro. A compaixão e a solidariedade são sentimentos muito próximos da empatia. É a empatia que permite que a pessoa se sensibilize com o sofrimento do outro, e está associada a comportamentos pró-sociais, “porque (...) o primeiro foco da empatia é ajudar o outro, e ele (a pessoa) se sente bem somente se a vítima é ajudada” (HOFFMAN, 2000, p. 35). Por não ser motivada a sentir e a demonstrar empatia no contexto da própria família, a criança, na escola, pode agredir o colega, física ou psicologicamente, desconsiderando o seu sofrimento. Ou seja, a família pode tanto favorecer quanto minar (ou impedir) o desenvolvimento da empatia e de valores pró-sociais e construtivos entre as crianças. Se a criança é tratada com desrespeito, indiferença ou humilhação em casa, poderá trazer esta tendência aprendida para a sala de aula.

Pinheiro e Williams (2009), ao estudarem 239 alunos de 11 a 15 anos de idade com o objetivo de encontrar relações entre *bullying* e violência intra-familiar, concluíram que as meninas expostas à violência interparental são alvo, mas também autoras de *bullying*. Eles afirmam que “a violência parental direta aumentou a probabilidade de os meninos relatarem envolvimento com o *bullying* como vítima e também a chance de serem vítimas-agressores” (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, a abalos a sua autoestima e ao fortalecimento de sentimentos de inferioridade e de submissão, o que facilitaria a ação dos agressores contra os colegas. Familiares agressivos entre si e contra crianças e adolescentes, sem dúvida, comunicam e favorecem a internalização de valores não construtivos, como o uso da violência física e psicológica para impor o poder e a vontade “do mais forte” nas relações interpessoais.

Entendemos, por outro lado, que definir a família como única causadora da agressividade nas crianças que praticam *bullying* não é correto e diminui, de maneira errônea, o papel da sociedade mais ampla nesse fenômeno. Em outras palavras, “a família não é a única responsável pelo desenvolvimento do *bullying*”, pois tanto a escola como a vida, em outros contextos da sociedade, têm significativa participação. É indiscutível o papel da família na constituição do ser humano, mas a escola e demais contextos também contribuem para o desenvolvimento ou a inibição de ações violentas entre as crianças. Contextos culturais como a escola podem, inclusive, orientar e envolver a família em atividades dentro e fora da escola em prol da paz, por exemplo.

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 versus desestruturada é altamente discutível. 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 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, os autores evidenciam o conceito de família estruturada ou tradicional como algo apenas pertencente ao imaginário do senso comum, pois a realidade sempre apontou para 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 resultou, conseqüentemente, na reestruturação da família brasileira e na 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 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. Por exemplo, podem ser cuidadas pelos genitores em residências separadas, com a presença de padrastos, madrastas, e filhos dessas pessoas. Nesse contexto, portanto, 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.

Sendo assim, o que, então, faz toda a diferença? Segundo a perspectiva da Psicologia Cultural, a dimensão do afeto, das emoções e dos sentimentos tem um papel fundamental no desenvolvimento humano, pois está na base dos processos de significação das experiências vividas. As relações afetivas estão na base, não apenas do desenvolvimento socioemocional como também do desenvolvimento cognitivo, moral e de características específicas de personalidade. Dessa maneira, o que realmente importa não é o aspecto “estrutural” da família ou como ela é composta ou organizada. O que vale mesmo é a qualidade positiva e construtiva das relações de afeto, apoio e empatia que são ali cultivadas.

Acreditamos que a infelicidade de ser parte de uma família pouco afetiva ou mesmo disfuncional não significa que não existam possibilidades de desenvolvimento socioafetivo e moral para as crianças que vivem nesse contexto desfavorável. Na perspectiva construtivo-sociocultural, não existe determinação e, portanto, tais crianças não estão condenadas a serem agressivas e violentas. Isso porque existe sempre todo um conjunto de fatores e de contextos culturais que podem, sempre, exercer importante impacto sobre o seu desenvolvimento. Afinal, múltiplas são as influências sobre o desenvolvimento humano,

bem como as possibilidades de caminhos a serem construídos pelo sujeito ativo, sendo a família, independentemente da sua configuração, e a sociedade “corresponsáveis” em oferecer recursos para crianças e adolescentes desenvolverem sentimentos construtivos, como a empatia e a solidariedade.

O mito do agressor

A PARTIR DAQUI, FEZ-SE UMA SUGESTÃO EM TERMOS DA EDIÇÃO, DE DIFERENCIAÇÃO EM TERMOS DE DIAGRAMAÇÃO DO PENSAMENTO DOS AUTORES E DO CONTRAPONTO DAS AUTORAS, POIS A LEITURA EM SEQUÊNCIA DEIXAVA UM POUCO CONFUSA A IDEIA DE CONTRAPOSIÇÃO.

1. 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” (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, a tirar notas baixas, e a adotar comportamentos negativos em relação à escola.
2. Para Olweus (1993) não há relações entre o *bullying* e sentimentos de baixa autoestima. Em outras palavras, a criança agressora não seria vítima de sofrimentos psicológicos internos, mas marcada por um temperamento agressivo e fruto da educação e da convivência com pais hostis, permissivos ou 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. Com sua conduta hostil, ela frequentemente consegue benefícios para si, subordinação das vítimas e angaria prestígio social, sendo a violência encarada pelos colegas e até pelos professores como sinônimo de força, masculinidade e liderança.

De acordo com a nossa perspectiva, tais afirmações devem ser relativizadas, não é adequado nem produtivo generalizar dessa maneira. Na verdade, o perfil do agressor pode variar bastante. Existem evidências de que autores de *bullying* podem ser vítimas em outros contextos, e a ideia de que os agressores não teriam problemas de autoestima parece-nos uma generalização apressada e não cientificamente sustentada. Devemos evitar generalizações incorretas e perigosas, e não avaliar somente a criança ou adolescente agressor, nem suas famílias como sendo culpados pelo *bullying*, desconsiderando-se a responsabilidade da escola quanto ao desenvolvimento social de seus alunos.

É preciso, aqui, insistir na ideia de que não é correto rotular um perfil para as crianças agressoras. Nem sempre uma criança ou adolescente mais velho ou forte, oriundo de um contexto familiar problemático, será agressor, assim como não podemos afirmar que quem provoca o *bullying* seja necessariamente uma pessoa má, provável alcoolista, vândalo ou aluno com desempenho escolar ruim. O contexto social e as relações entre pares, especificamente, é que irão definir a forma como crianças ou adolescentes 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. Ele pode, talvez, ter vivenciado *bullying* no ano anterior perpetrado por outros colegas (que o tenham chamado pejorativamente de *nerd*, por exemplo), ou pode, talvez, ser vítima de *bullying* em sua própria casa. Uma aluna provocadora de *bullying* pode ser, ao mesmo tempo, amiga, fiel e companheira em seu grupo, e ser cruel com colegas de outro grupo. Dessa maneira, múltiplas motivações podem estar envolvidas e não é, portanto, cientificamente adequado criar rótulos ou generalizações sobre a personalidade e a motivação das crianças agressoras. Em cada situação, é sempre necessário estudar minuciosamente o contexto, as histórias e as motivações envolvidas no episódio de *bullying* e, em especial, é preciso escutar as crianças e compreender como elas percebem e vivenciam o fenômeno.

3. Os estudos de Avellanosa (2008) precisam também ser mencionados. Ele destaca que, quando o agressor não vem de uma família agressiva, normalmente traz consigo características pessoais conflitivas desde o nascimento, e são essas que o levam a reagir com agressividade diante de limites e dificuldades, preocupando seus pais. O autor descreve 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.

Acreditamos que Avellanosa (2008), ao focar em fatores exclusivamente biológicos (genéticos e psicopatológicos) para justificar a ocorrência do *bullying*, realiza, na verdade, uma análise muito simplista do fenômeno, pois desconSIDERA os fatores sociais, relacionais e psicológicos envolvidos na construção da violência nos mais variados contextos. 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 ser sempre violenta e a praticar o *bullying*, como se o contexto familiar e os demais contextos sociais não fossem capazes de trazer ou oferecer novos caminhos e opções mais construtivas de desenvolvimento. Como dito anteriormente, para a Psicologia do Desenvolvimento contemporânea não existem determinismos (MADUREIRA & BRANCO, 2005; VALSINER, 2012) e, sim, possibilidades e alternativas para trajetórias de vida das pessoas em desenvolvimento.

4. 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 do clima de medo e insegurança que espalha, uma vez que é covarde e não age sozinho.

Mais uma vez, porém, não podemos afirmar que os agressores se sintam sempre superiores ou populares, pois pode ser que muitos dos que praticam o *bullying* o façam justamente por se sentirem vulneráveis (vítimas de *bullying* por parte de professores, familiares, etc.), encontrando através do *bullying* uma forma de conquistar um certo prestígio. Nem sempre o agressor apresenta habilidades de comunicação e de relacionamento interpessoal, uma vez que, por vezes, o líder do *bullying* em um contexto não é líder em outro. Não é, portanto, apropriado, delimitar estereótipos para o agressor e, como veremos adiante, também não é certo fazer isso para os que se tornam alvo de perseguição.

5. 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 e 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” (p. 25).

Considerando o posicionamento desses autores acerca do perfil dos agressores, chegamos a uma importante conclusão: o estereótipo da criança agressora vem sendo definido de maneira bastante contraditória por esses conceituados pesquisadores. 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 específica poderá desvendar, de fato, de que modo o *bullying* ocorre naquele contexto, quais as motivações envolvidas e como as crianças e os adultos que ali atuam percebem e lidam com esse tipo de violência.

Observar de que maneira as pessoas percebem, vivenciam o *bullying* ou procuram evitá-lo, parece mais produtivo em termos de construção de estratégias de inibição da violência na escola do que o esforço em delinear o perfil universal das crianças envolvidas. O Quadro 2, a seguir, resume as ideias que viemos discutindo desses pesquisadores acerca dos agressores.

Características dos agressores
<ul style="list-style-type: none">– De temperamento e personalidade ruim (OLWEUS, 1993; FANTE, 2005; AVELLA NOSA, 2008).– Com família desestruturada que ensina a agredir o outro (FANTE, 2005; HARRIS & PETRIE, 2006 OLWEUS, 1993).– Com atração genética pelo belo (BEANE, 2010).– Tortura, animais, irmãos, sem se importar com a dor das pessoas, deprimidos (AVELLA-NOSA, 2008).– Autoconfiante, popular, comunicativo, extrovertido, líder e covarde (TEIXEIRA, 2011).
Classificação
<ul style="list-style-type: none">– <i>Bully</i> agressivo: fortes, impulsivos, explosivos, coercitivos e desprovidos de solidariedade.– <i>Bully</i> passivo: inseguros e pouco populares, têm baixa autoestima e são pouco apreciados e infelizes na família.– <i>Bully</i> vítima: são ou foram vítimas de agressão em casa e na escola e perpetuam a violência (BEANE, 2010).

Quadro 2. Descrição e classificação dos agressores segundo alguns pesquisadores

O mito da agressividade inata

- I. Desequilíbrios hormonais são também 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 seria simples: crianças com temperamento impulsivo e explosivo teriam mais inclinação para serem agressivas do que crianças calmas e pacíficas.

Consideramos que essas conclusões, sejam também bastante simplistas, teleológicas e capazes de gerar estereótipos que não ajudam a compreender o *bullying* e muito menos a coibi-lo, visto que não levam em conta os relevantes fatores culturais e relacionais envolvidos no fenômeno. Se considerarmos que crianças com determinadas características são sempre agressoras, estaríamos marginalizando-as como pessoas biologicamente “perigosas” e exclusivamente culpadas pela prática de ações violentas na escola. Em consequência, isso poderia gerar a fantasia de que, caso as crianças problemáticas (biologicamente “perigosas”) sejam afastadas do ambiente escolar, prevalecerá automaticamente a paz entre alunos e professores.

2. Segundo Beane (2010), as influências sociais provocadoras de *bullying* se relacionam a padrões de comportamento aprendidos na família e na escola, os quais ensinam, desde muito cedo, a valorização da força, da beleza exterior e da inteligência, criando um conceito de ser “normal” para ser vencedor absolutamente equivocado. Além disso, algumas crianças aprendem socialmente que devem confiar na própria superioridade e, julgando-se superiores, se veem no direito de massacrar as crianças supostamente “perdedoras” (ou “inferiores”). Beane menciona a mídia e o esporte como veículos que tendem a divulgar a mensagem de que a sociedade é dividida entre vencedores e perdedores, e de que a competição, a astúcia e a violência são as únicas formas possíveis de interação para se obter o sucesso.

Concordamos com Beane com relação a isso. Não apenas no esporte o vencer é visto como fundamental. Infelizmente, em todas as áreas da vida e da convivência em nossa sociedade a ideia de vencer é excessivamente valorizada, pois é compatível com o ideal da competição, da classificação e do individualismo. Na mídia, por exemplo, novelas, filmes, programas de toda ordem, e as propagandas se fixam em promover as virtudes de ser melhor do que o outro, de ser famoso e especial, ser o sujeito vencedor. O atributo “ser vencedor” torna-se a principal virtude a ser atingida e realizada pelo ser humano, seja criança, adolescente ou adulto.

Contudo, apesar de Beane (2010) discutir a importância do contexto social na promoção do *bullying*, ele 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 apenas pelas famílias. Vale aqui, porém, destacar que o próprio fenômeno de classificação do outro, e sua discriminação decorrente de características a ele atribuídas, são social e culturalmente construídos. Diferentes dinâmicas interacionais são observadas em contextos culturais diferentes, havendo grupos humanos nos quais a competição é condenada e a cooperação promovida (MEAD, 1937; ROGOFF, 2005).

Muitas vezes o que é valorizado na família como belo e bem-sucedido pode não ser valorizado no contexto escolar, e as crianças e adolescentes irão aprender (ou não) a diferenciar os diversos contextos em que vivem. Em princípio, crianças e adolescentes são ativos e criativos em suas relações sociais, não sendo a família ou a escola fatores determinantes exclusivos de como irão se relacionar com os colegas em sala de aula.

Levando-se em conta os mecanismos da canalização cultural, importante conceito da Psicologia Cultural que será discutido adiante, é muito mais provável que o *bullying* seja consequência das práticas, crenças e dos valores sociais cultivados na escola e/ou na família. A existência de alunos vulneráveis ou mais passivos em sala de aula não é o aspecto preponderante para desencadear o *bullying*: a questão principal é como os alunos lidam com a questão

do poder, dos conflitos e do que consideram como virtude e valor. Se vencer e estar acima do outro é o mais importante, então a probabilidade de buscar alguém que possa ser inferiorizado, conferindo ao agressor este status de superioridade, passa a ser a regra e não a exceção nas interações entre colegas.

O mito da beleza e do preconceito contra feios e pobres (item deslocado para cá VER AUTORAS)

- I. Ao aprofundar a discussão das possíveis causas do *bullying*, Beane (2010) menciona as influências físicas, que incluem, por exemplo, as preferências inatas pela beleza. Para o autor, é inerente ao ser humano a percepção da beleza e a atração pelo belo. Como nós somos biologicamente atraídos pelo belo, naturalmente preferimos interagir com pessoas atraentes – “de olhos grandes, faces altas e mandíbula estreita” (p. 40). O autor ressalta que podemos controlar nossos padrões de interação apesar da inata atração pela beleza.

Essa posição inatista de Beane 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. Tanto os padrões de beleza quanto a celebração das diferenças podem ser construídos socialmente no contexto cultural, independente das supostas predisposições biológicas. Não vemos nenhum sentido em afirmar que as vítimas de *bullying* são alvos de agressões simplesmente porque são feias. Como iremos analisar adiante, a questão se coloca muito mais nas relações de poder, de liderança e na necessidade por parte dos agressores de estabelecer uma suposta superioridade do que no fato da criança ou do adolescente alvo não ser bonito ou atraente. O melhor exemplo disso são os casos em que “ser bonito/a” acaba se constituindo na principal razão para a perseguição da pessoa.

O *bullying* pode ser dirigido também a alunos que se destacam por algum outro privilégio em vez da beleza. Um menino com origem econômica favorável pode ser perseguido pelos colegas, membros de classes sociais menos abastadas, com o estigma de “riquinho”. O estigma é caracterizado por constituir um sinal exterior: um defeito físico, a cor da pele, uma religião seguida, a vida pobre, o sexo. O significado negativo ou ruim do estigmatizado é subjetivo, segundo Bacila (2005, p. 26). Estigma e estereótipo são conceitos complementares, e estigmatizar alguém é uma forma de “diminuir-se artificialmente o valor da pessoa” (p. 30). Ou seja. A cultura de pares constrói crenças, valores e preconceitos de modo a justificar a inferioridade do menino “rico” e, ao fazer isto, a condição do menino é rebaixada, obscurecida, e suscitando menos incômodo ou inveja, ameaçando menos o status dos outros meninos (como o de despertar o interesse das meninas, por exemplo).

Apesar de o *bullying* e o preconceito serem fenômenos próximos, nem sempre negros, deficientes, pobres, com sugestão de orientação sexual não hegemônica, etc., são as vítimas de *bullying* de determinada sala de aula. Sim, as pesquisas apontam que quem se enquadra em certos estereótipos tem maior probabilidade de sofrer *bullying*, mas frequentemente esse não é o caso (MANZINI, 2013). Ou seja, nem sempre os que sofrem *bullying* na escola sofrem preconceito em outros ambientes. Os eleitos a sofrerem *bullying* parecem ser escolhidos na dinâmica social específica de uma escola ou de uma turma em particular, nas quais as relações de poder e a definição de “nós” e “eles” é estabelecida de maneira também específica e particular. Por exemplo, um aluno que se destaca pelas qualidades físicas e desportivas pode sofrer *bullying* por despertar sentimentos de inveja nos colegas e ameaçar o poder dos líderes anteriormente estabelecidos. O mesmo aluno, porém, poderá ser admirado e escolhido como líder de classe em outra turma, onde seus atributos não despertem sentimentos hostis. Nessa outra sala de aula, os colegas obesos podem ser o alvo de *bullying*.

Motivações para a prática do *bullying*: a relação de poder e o preconceito

A motivação das agressões típicas do *bullying* devem ser interpretadas como múltiplas, envolvendo desejo de atenção, desejo por controle e poder, preconceito, inveja, proteção da própria imagem, medo, egocentrismo, falta de sensibilidade, vingança, práticas familiares hostis, falta de orientação, baixa autoestima, permissividade (quando a agressão é permitida ou recompensada com aplausos e popularidade), dentre outras. Também os valores de competição e violência prevalentes na vizinhança, na comunidade e no ambiente escolar são elementos sociais importantes relacionados à causa do *bullying* (BRANCO, 2015; BRANCO E COLABORADORES, 2012; BEANE, 2010). Há, dessa maneira, uma extensa lista de fatores de origem cultural e relacional que podem promover interações violentas entre as crianças e, sem dúvida, esses fatores em muito superam predisposições biológicas ou genéticas (BRANCO, 2003).

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). O agressor desconhece a empatia e envolve geralmente orientação para valores competitivos e individualistas, separando o “nós” (*ingroup*) do “eles” (*outgroup*). Segundo Staub (1991), as pessoas tendem a responder mais empaticamente às pessoas consideradas, ou percebidas como membros de seu grupo (nós). Para Elias (1998), o processo de exclusão do grupo (eles ou os outros) é motivado por preconceitos, ou seja, pela atribuição de características pejorativas e sem fundamento. Estigmatizar os outros, os “diferentes”, 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. Frequentemente, essas diferenças são particularmente inventadas, imaginadas e construídas apenas com base na

necessidade de inferiorizar o outro diante do grupo. Às crianças e jovens alvos, muitas vezes são atribuídas características que não possuem (burrice, feiura, etc.) simplesmente porque eles demonstram acreditar e sofrer por conta dos adjetivos que lhe são atribuídos.

O preconceito é uma resposta emocional aos outros baseada em crenças afetivas distorcidas pelo julgamento prévio e irracional das pessoas. Sua origem está exatamente na exclusão dos outros supostamente diferentes e, portanto, inferiores a nós. 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 os autores, 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).

Infelizmente, preconceitos, falsas crenças e discriminações são dificilmente eliminados por meio das estratégias de intervenção utilizadas nas escolas, usualmente superficiais e apenas informativas. 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 (MADUREIRA, 2007). 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 decole 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 [de rotulação] 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: depende das relações sociais em que ele é estabelecido. Não obstante, o estigma atribuído à criança vítima de *bullying* mobiliza ações hostis em determinado contexto sociocultural, pois suas características, naquele contexto, são socialmente marcadas como negativas ou inferiores. Por essa razão, ela “mereceria” ser alvo de crueldades.

Vítimas do *bullying*

O que as vítimas de *bullying* podem ter em comum? Segundo a literatura, as vítimas acreditam que reagir contra as agressões pode causar retaliações, e por isso não reagem e permitem que o *bullying* se perpetue.

O que temos observado é que o principal fator na grande maioria dos casos é o fato da criança ou adolescente alvo demonstrar sofrimento, isto é, revelar, mesmo que de maneira sutil, que a perseguição lhe fere, lhe machuca ou lhe incomoda. Alguns autores, seguindo a mesma tendência em querer classificar a priori tipos de vítimas, apontam para certas características, o que, a nosso ver, é perigoso e não confiável.

1. 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, e apresenta rendimento acadêmico e desportivo ruim.
2. Para Olweus (1993), as crianças vítimas são ansiosas, inseguras, se veem como perdedoras, estúpidas e não atraentes. As vítimas permanecem na vida escolar, mas são abandonadas pela escola, sem amigos e se sentindo excluídas das relações entre os pares. Segundo ele, se são meninos, as características mencionadas estão associadas à fraqueza

física: meninos menores e mais magros que a maioria seriam as maiores vítimas de *bullying*. O autor alega, também, que as crianças vítimas são mais apegadas à figura materna e mais superprotegidas por ela, o que pode ser causa e consequência do *bullying*.

3. Fante (2005) e Olweus (1993) classificam 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.
4. 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 que servem de estímulo aos colegas agressores (obesidade, por exemplo) e apresentar linguagem corporal de ansiedade e de 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*.
5. Harris e Petrie (2006) definem a vítima passiva como fisicamente menor, 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” (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*.

A partir de nossas pesquisas, aqui também vale o alerta. Da mesma maneira como acontece com a definição das crianças agressoras, traçar o perfil das crianças vítimas não representa o que, de fato, está ocorrendo no episódio de *bullying* específico. Esse, como vimos, depende de um amplo conjunto de motivações e condições. Os autores antes mencionados acabam por depreciar as crianças que já sofrem com as agressões: seriam sempre as vítimas criaturas tolas, imaturas, estúpidas? Estamos seguras que não. As obras analisadas não revelam o conjunto de dados que foram utilizados para concluir que as vítimas, consideradas como típica, agressora e provocadora, podem ser classificadas dessa maneira. De certa forma, muitos autores parecem até justificar as agressões vivenciadas pelas vítimas: essas seriam, muitas vezes, agressoras e provocadoras, pois elas é que começariam as provocações. Centralizar o fenômeno *bullying* nas vítimas e desconsiderar as interações complexas e específicas que se desenvolvem entre crianças e adolescentes, e entre esses e os adultos, é adotar uma abordagem reducionista da vivência do *bullying* na escola que pode suscitar intervenções superficiais e ineficazes de prevenção da violência.

Afinal, qual o sentido de categorizar as crianças se o *bullying* é um fenômeno complexo, dinâmico e social? Acreditamos que a análise caso a caso é um dos aspectos mais importantes a ser considerado, seja para a prevenção como para a resolução do problema.

É consenso, porém, que nem sempre as vítimas de *bullying* o denunciam aos adultos por terem medo de retaliações na família (“Bateram em você? Então por que não bateu de volta?”) ou na escola (“Se você contar, é 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 para pais e professores, visto que nem sempre as agressões são explícitas e nem as crianças têm coragem de denunciá-las. Os sinais que indicam as 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; passa a preferir a companhia de adultos, seus pertences são constantemente perdidos ou danificados, chora com facilidade e frequentemente se sente deprimida.

O Quadro 3 apresenta um panorama de como as vítimas são consideradas na literatura sobre o tópico.

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).
Classificação:
<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. (FANTE, 2005; HARRIS & PETRIE, 2006; OLWEUS, 1993; TEIXEIRA, 2011).

Quadro 3. Descrição das vítimas de *bullying* segundo alguns autores

Testemunhas ou observadores?

I. Segundo Teixeira (2011), testemunhas, espectadores, ou mais especificamente observadores de casos de *bullying* seriam em torno de setenta por cento dos alunos de uma sala de aula: esses não são nem vítimas,

nem agressores. 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, também, influenciar a capacidade das testemunhas de progredir acadêmica e socialmente (FANTE, 2005). Sua passividade legitima a violência e a torna inquestionável e fatídica.

Não sabemos de que maneira os autores, em especial Teixeira (2011), conseguiram definir a porcentagem de crianças observadoras do *bullying*, mas consideramos que o quantitativo de vítimas, agressores e observadores necessariamente varia de acordo com o contexto da sala de aula específica em que episódios de *bullying* acontecem.

Não é possível, ou não faz qualquer sentido, quantificar as crianças em termos de perfis que, como vimos, são bastante questionáveis. Uma criança pode ser vítima e observadora, vítima e agressora e, ainda, existem contextos escolares em que não há vítimas nem agressores. Somente análises caso a caso podem elucidar as dinâmicas relacionais em uma escola.

2. Os observadores são os alunos não diretamente envolvidos na prática do *bullying* e também os adultos: professores, coordenadores, merendeiras, etc. Segundo Staub (2001), os observadores têm o potencial de inibir ou estimular 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 provocam situações de violência em sala de aula. O autor conclui, porém, que os observadores, em geral, permanecem passivos e acabam por apoiar os agressores de diversas maneiras.

O que temos visto é que os alunos observadores se mantêm calados por medo de serem as próximas vítimas, e o seu silêncio, tanto dos observadores quanto das vítimas, pode expressar a descrença dos estudantes quanto à capacidade da escola saber lidar com as agressões. Ao considerarem os adultos do ambiente escolar e familiar como passivos, não capazes de resolver o problema ou agressivos, os alunos preferem sofrer as agressões na escola (ou observar o sofrimento dos colegas) a enfrentar a passividade, a má condução do caso e as possíveis retaliações.

Consequências do *bullying*

As consequências do *bullying* são devastadoras para vítimas, agressores e observadores.

I. Francisco e Libório (2008) destacam a desconsideração dos adultos das consequências negativas do *bullying* tanto para as vítimas quanto para os agressores. Segundo os 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, esse 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).

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

Sem dúvida, uma criança que tenha sido alvo, contando com apoio familiar e escolar, sendo devidamente orientada e, se necessário, encaminhada a um psicólogo, poderá superar as situações de agressão e escrever sua história de maneira a não se deixar deprimir, a não reproduzir os abusos, não ser violentada e não permitir a violência em seus contextos sociais.

Agressores e observadores, por sua vez, precisam ter a oportunidade de ressignificar as interações sociais no contexto escolar para não praticar e vivenciar a violência como se esta fosse um fenômeno natural, banal e institucionalmente aceito. Caso isso não ocorra, existe um sério risco de que seus valores e crenças em relação ao mundo e às outras pessoas venham a ser deteriorados, prejudicando o seu desenvolvimento moral como ser humano. Em ambientes onde ocorre o *bullying* e em que não há intervenção construtiva por parte dos adultos e/ou dos colegas, dificilmente haverá uma internalização da regra segundo a qual “o outro merece ser tratado como eu gostaria de sê-lo”. As consequências negativas em termos pessoais, interpessoais e para a vida em sociedade como um todo podem ser graves, com sérios efeitos nas relações que serão estabelecidas pelos alunos nos mais distintos contextos da vida adulta.

3. Fante (2005) aponta outras consequências importantes do *bullying*, em especial, no caso das vítimas: queda do rendimento escolar, busca indiscriminada de popularidade e reconhecimento (o que pode levar ao mundo do crime), e até mesmo o desenvolvimento de psicose ou paranóia.

4. Silva (2010) determina que as vítimas, antes mesmo do *bullying*, tendem a apresentar baixa autoestima, e as agressões agravam ainda mais o problema preexistente. Esse autor, bem como Beane (2010), Harris & Petrie (2006) e Lopes Neto (2005), alerta para o fato de que o *bullying* pode gerar quadros graves de transtornos psíquicos e comportamentais, bem como 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.
5. 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 caso os agressores não sejam devidamente orientados.

Consideramos que, independentemente das vítimas terem baixa autoestima antes ou depois das vivências do *bullying*, sem dúvida, a experiência de ser alvo da agressividade dos colegas abala a forma como a pessoa se percebe e os sentimentos que tem em relação a si.

Apesar de Harris e Petrie (2006) serem deterministas ao definirem que crianças que promovem *bullying* provêm de famílias violentas, eles ressaltam, com propriedade, 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 durante a infância nunca tiveram limites claros e firmes por parte dos pais, e não tiveram a oportunidade de viver ou

experimentar práticas e valores construtivos, como a cooperação, solidariedade, e o respeito ao próximo, ou não tiveram a oportunidade de exercer a empatia em relação a outras pessoas, poderão, quando adultos, perpetuar os comportamentos agressivos e interagir de maneira hostil com outros adultos e até com crianças.

Staub (2001), ao discutir o tema da violência, menciona estratégias para superá-la. Sabemos que certas estratégias podem promover a inibição do *bullying* e podem ser eficazes porque envolvem todos os participantes do episódio agressivo: agressores, vítimas e observadores. As estratégias envolvem o diálogo entre grupos hostis e hostilizados, ou entre os alunos envolvidos nas práticas de *bullying*. Isso deve ser feito com cuidado e sensibilidade, de maneira a desenvolver empatia mútua e habilidades de expressão e negociação visando a superar os problemas.

O contato constante entre os grupos, em especial de natureza cooperativa, consiste em excelente mecanismo de inclusão. Propor ações do tipo tribunais da verdade (STAUB, 2001) ou assembleias de classe (FREIRE, 2008) são ótimas medidas para que questões relacionais venham a ser analisadas e discutidas, pois nesses contextos todos os alunos podem expressar, com apoio dos adultos e de outros colegas, o seu sofrimento, suas queixas e dificuldades. No contexto coletivo adequadamente mediado pelos professores, limites e punições podem ser negociados, fortalecendo sentimentos de justiça e segurança entre os grupos.

Como forma de prevenir a violência, é de central importância desenvolver, junto com as crianças, práticas culturais caracterizadas por valores humanos voltados ao cuidado com o bem-estar uns dos outros. Crianças e adolescentes que experimentam práticas dessa natureza tornam-se mais empáticas e motivadas a avaliar o significado do bem-estar do ser humano em geral. São encorajadas a ajudar, a trabalhar com os outros, e não a hostilizar ou excluir pessoas. Nesse processo, é fundamental o exemplo dado por pais, professores, colegas mais velhos, familiares e grupos de amigos.

A vivência concreta de valores sociais construtivos, praticada em contextos culturais de vital importância como a família e a escola, poderão em muito contribuir para a criação de ambientes mais favoráveis à cooperação, à justiça e, certamente, à democracia.

Em síntese, podemos afirmar que o *bullying* envolve uma complexa rede de interações entre alunos, professores e a comunidade mais ampla. Essa rede se alimenta do conjunto de práticas e valores culturais presentes na família, na escola e na comunidade em que vive a família, práticas e valores esses que frequentemente refletem, de forma sutil ou explícita, os valores de violência, exclusão e competição que predominam no ambiente de nossa sociedade como um todo. Infelizmente, muitos são os exemplos de individualismo, indiferença e desrespeito observados em nosso dia a dia (BRANCO, MANZINI & PALMIERI, 2012).

O *bullying* precisa, assim, ser encarado como fenômeno social e cultural, ou seja, construído nas interações e relações sociais cotidianas e não como algo que resulte naturalmente da competição (PALÁCIOS & REGO, 2006) ou que seja intrínseco às relações sociais contemporâneas entre pessoas com perfis de personalidade característicos.

Investigar o *bullying* em profundidade e em suas nuances, em especial no contexto de uma determinada comunidade escolar, poderá elucidar o conjunto de fatores específicos que provocam e mantém esta prática agressiva, suas possíveis causas e as alternativas no sentido de sua prevenção e das intervenções que se fizerem necessárias. Prevenir as práticas de *bullying* e outras violências na escola é o caminho mais seguro para a progressiva construção de uma cultura de paz.

CAPÍTULO 2

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA CULTURAL: A ABORDAGEM SOCIOCULTURAL CONSTRUTIVISTA

A Psicologia Cultural na perspectiva sociocultural construtivista é uma abordagem teórica produtiva que abrange a complexidade do fenômeno *bullying* e promove reflexões em prol da construção conjunta de uma cultura da paz na escola. Em termos gerais, ao destacar a possibilidade de emergência do novo e de mudanças culturais, essa perspectiva também enfatiza o papel ativo do ser humano em modificar-se e em transformar o contexto em que vive. Com base nas possibilidades de mudança, é possível conceber que, caso haja ênfase na paz e na cooperação como valores e práticas presentes nas interações sociais, o foco hoje encontrado na competição exacerbada, no individualismo e na violência poderá ser substituído pela valorização de interações sociais construtivas, pelo respeito à diversidade e pela colaboração entre as pessoas (MADUREIRA & BRANCO, 2005; BRANCO, MANZINI E PALMIERI, 2012; VALSINER, 1989, 2012, 2014)

Segundo essa abordagem, múltiplos fatores contribuem para a configuração dos processos de desenvolvimento que se sucedem em complexos contextos socioculturais (VALSINER, 2012). Um dos fatores capazes de promover novas ações no espaço escolar e nas relações dentro da escola é a observação e reflexão acerca das práticas, crenças, valores e motivação das pessoas em interação. Essa reflexão, por sua vez, pode gerar novas configurações do espaço escolar e das interações que aí ocorrem, promovendo valores construtivos com ênfase na paz e na cooperação.

A perspectiva sociocultural construtivista postula que, como as pessoas ativamente constroem seu desenvolvimento por meio de tentativas de adaptação ao 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, ideias e pessoas e, nessas interações, elas ativamente selecionam e elaboram as mensagens culturais a elas transmitidas.

Nessa perspectiva, o ser humano é ativo no seu processo de desenvolvimento, ou seja, ele constrói uma cultura pessoal a partir da cultura coletiva, mais ampla e generalizada, realizando uma síntese própria, pessoal, de crenças e valores relacionados às práticas culturais típicas da cultura coletiva. Crianças, jovens e adultos criam significados individuais e particulares por meio das fontes culturais a que são expostos, o que gera experiências de desenvolvimento que podem se orientar para a reprodução de práticas e valores (BOURDIEU ANO?AUTORAS) ou para a promoção de novas práticas e valores que poderão dar origem a expressivas transformações sociais.

As próprias crianças têm um papel a desempenhar. Segundo Gaskins, Miller e Corsaro (1992, p. 7), as “crianças não só selecionam e usam criativamente fontes culturais, como também contribuem para a produção de cultura”. O ambiente social não molda o indivíduo de maneira determinista, mas apenas provê orientação e fontes de suporte para que ele construa seu *self* em certa direção. Entre sujeito e ambiente existe sempre uma dinâmica bidirecional, em que ambos vão se constituindo, ou se construindo ao longo das experiências da vida.

Para Corsaro (2011), sociólogo cujo trabalho em muito complementa a Psicologia Cultural, 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” (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.

No caso das práticas de *bullying*, isso tem um significado especialmente relevante. Se esse se tornar parte integrante de uma rotina típica da cultura de pares, o que parece que vem ocorrendo em algumas salas de aula, pode adquirir um caráter de maior persistência e se tornar algo banal, gerando padrões repetitivos de ações agressivas entre as crianças.

O fato de o ser humano se constituir em um sistema aberto e interdependente do seu meio (VALSINER, 2012) permite a possibilidade de mudanças da pessoa e do seu ambiente de maneira substancial. Com base na concepção de pessoa como um ser em constante transformação e de seu ambiente como estando igualmente em desenvolvimento, é possível imaginar iniciativas que visem à construção contínua da sociedade no sentido da paz e do respeito entre pessoas, caso haja motivação da escola, da família, da comunidade e/ou de outras instâncias sociais.

A canalização cultural e a internalização (subtítulo sugerido Edi)

É preciso destacar dois conceitos centrais da perspectiva cultural em Psicologia. Trata-se dos conceitos de canalização cultural e de internalização. A canalização cultural consiste nos mecanismos que atuam no sentido de orientar, ou impulsionar, o desenvolvimento humano em determinada direção, de maneira direta e explícita e/ou de maneira indireta, sutil ou implícita. Por exemplo, se práticas de competição são comuns na sala de aula, com a valorização do vencedor, temos aí um direcionamento. Se as mensagens sociais, verbais e não verbais, são de incentivo à competição, esse direcionamento é ainda mais reforçado. Outro exemplo: se grande parte das tarefas e trabalhos solicitados às crianças é de natureza individual, temos aí um incentivo ao

individualismo e não à colaboração. No caso das práticas e mensagens culturais irem na mesma direção, maior será o poder da canalização cultural. Em outras palavras, quando demonstrações de força e de violência são valorizadas através de exemplos, comentários, elogios e apoios nos contextos de vida da criança, maior será a probabilidade da criança desenvolver estratégias agressivas nas interações com as pessoas. Sendo assim, identificar os diferentes tipos de mensagem cultural que são dadas às crianças e adolescentes consiste no primeiro passo para identificar e transformar os processos de canalização cultural que orientam o seu desenvolvimento. Felizmente, a canalização cultural não é determinista e não condena a pessoa a trilhar determinado caminho. Isso ocorre porque, por um lado, existe a possibilidade de que as mensagens recebidas sejam múltiplas e diversas, e, por outro, existe o papel ativo da pessoa em transformar e, também, em resistir às mensagens recebidas.

Quanto à internalização, é um processo segundo o qual o sujeito se apropria das mensagens culturais antes referidas, não no sentido de diretamente absorvê-las, mas no sentido de incorporá-las, transformando-as em algo similar, um pouco diferente, ou exatamente oposto à mensagem original. Nesse último caso, nos referimos à resistência. Isso ocorre, por exemplo, quando uma pessoa criada pelos pais com excessivo rigor decide criar os seus próprios filhos com o máximo de permissividade. Segundo nos ensina a Psicologia Cultural, a probabilidade da internalização de mensagens e sugestões sociais, no sentido de uma apropriação bem próxima do que está sendo sugerido, aumenta na proporção direta das relações de afeto positivo da pessoa com aqueles que são afetivamente significativos para ela. Ou seja, sentimentos de afeto, carinho e amor geram maior probabilidade de internalização de ideias, crenças e valores!

Concluimos, assim, que a qualidade dos relacionamentos na família e na escola podem promover o desenvolvimento de valores sociais construtivos, os quais, ao serem internalizados, irão resultar em ações concretas que, gradualmente, darão origem a práticas e valores de paz. Tais práticas e valores, por sua vez, contribuirão para que a sociedade se comprometa, cada vez mais,

com a valorização das diferenças e o respeito entre as pessoas. Caso crianças e adolescentes interajam em contextos sociais em que cooperação, solidariedade e paz sejam valorizadas, é provável que esses valores sejam incorporados nas culturas de pares, nas interações criança-criança e, a partir daí, venham a orientar o seu desenvolvimento, inclusive na vida adulta.

A qualidade da comunicação

A qualidade da comunicação é outro aspecto fundamental enfatizado pela Psicologia Cultural. Na perspectiva que defendemos, os processos de construção de significados, que se dão na comunicação (interações) entre as pessoas é a base sobre a qual ocorre o desenvolvimento humano em todas as suas diferenciadas dimensões. Não apenas o que é dito, mas, em especial, 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 comunicando a seus alunos, de forma bem evidente, que pôr apelidos é divertido. Além disso, se o professor declara incentivar comportamentos pró-sociais entre os alunos, mas, na prática, lança olhares de desaprovação quando percebe que eles estão se organizando para se ajudarem mutuamente, ele está comunicando que a cooperação e a ajuda são algo muito ruim, e que todos devem se concentrar apenas em suas tarefas individuais (individualismo).

A construção social de significados é diretamente afetada pelos objetivos, interesses, crenças e valores das pessoas em interação, durante os processos de comunicação. Na dinâmica das interações humanas, os objetivos que mobilizam as ações de cada um evidenciam os motivos ou motivações envolvidos nas interações sociais (BRANCO & VALSINER, 1997), e esses vão levar a interpretações específicas das mensagens sociais trocadas nas interações comunicativas. Os motivos que mobilizam as ações de cada participante

de interações específicas são muitas vezes flexíveis e negociáveis, podendo ser alterados no curso da interação comunicativa. Conhecer tais motivos é, pois, muito importante para compreender como os significados são construídos nas interações e como os valores vão, pouco a pouco, emergindo desses processos comunicativos, especialmente nas interações carregadas de emoção e afetividade.

Observar e analisar as interações e os processos comunicativos entre as pessoas é o único caminho que pode nos auxiliar a compreender quais são as possíveis motivações das pessoas em interação (BRANCO & VALSINER, 2004). Isso se aplica de maneira muito direta à interpretação de casos de *bullying*. Ao identificar e analisar os processos comunicativos envolvidos, será mais fácil inferir as razões ou motivos existentes que mobilizam os atores desses episódios: necessidade de se impor como líder? Inveja? Medo? Ou o que, especificamente? Compreender os motivos é um passo importante na direção da prevenção e das intervenções necessárias.

Motivações convergentes ou divergentes (subtítulo sugerido)

As motivações de cada pessoa em suas interações com outros específicos 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, quando duas crianças que disputam um mesmo brinquedo: as duas querem brincar sozinhas, com o mesmo objeto e ao mesmo tempo. Isso obviamente não é possível.

Por outro lado, dizemos que as motivações são convergentes quando as pessoas têm objetivos compatíveis, como quando duas crianças resolvem brincar juntas ou combinam alternar entre brincar com o brinquedo e ler uma revista. Muitas vezes, para chegar à convergência, as pessoas podem viver uma situação de conflito, mas caso tenham a motivação de

manter o vínculo de amizade, podem negociar a convergência e chegar a uma solução pacífica, conseguindo compartilhar seus objetivos e interesses de alguma maneira.

O mais importante aqui é saber que os motivos e objetivos das pessoas em interação, mesmo quando são divergentes, podem ser negociados. Essa negociação pode se dar no contexto natural das interações e/ou pode ser estimulada através da mediação de um terceiro (o professor, o colega). Assim, é importante que se esteja sempre atento às negociações de objetivos entre seus alunos, incentivando a compreensão e o respeito pelos 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”, evitaria que crianças e adolescentes se envolvessem em situações de violência e de *bullying* na escola. Isso poderia contribuir para a construção da paz em contextos como a família, o trabalho e outros ambientes sociais mais amplos. Motivar os educadores, os familiares dos alunos e a comunidade em geral para a importância da contínua construção da cultura de paz na convivência humana é um excelente caminho e, a escola, um local especialmente propício para se dar início a esse trabalho.

Uma lição importante ensinada e destacada pela Psicologia Cultural é o fato de que promover a canalização cultural e a internalização de valores da paz não é, de forma alguma, um processo simples, e exige uma visão sistêmica do fenômeno com essencial foco na dimensão do afeto, das emoções, dos sentimentos.

Ações pontuais e que apelam exclusiva ou prioritariamente para aspectos cognitivos, racionais, em que a fala dos adultos é o centro da atividade, tendem a ser muito pouco eficazes e a não envolver efetivamente os alunos. Explicar, dar aulas ou palestras pouco mobiliza os alunos. Propor atividades em que os alunos leiam, interpretem individualmente textos sobre a paz, ou sobre os direitos humanos, não tende a surtir maiores efeitos. A situação é pior, ainda, quando o incentivo ao engajamento na atividade for o combinado de que as “melhores” interpretações serão expostas na reunião com os pais

(atividade similar, com o objetivo de “promover a paz e coibir o *bullying*”, foi observada na pesquisa que será aqui discutida (MANZINI, 2013).

Ao contrário dessas situações, atividades criativas, em que os estudantes colaborem uns com os outros, situações que despertem empatia, bem como o debate e discussão sobre temas relacionados a questões éticas e morais, são exemplos de práticas pedagógicas que podem favorecer os referidos processos de canalização cultural e internalização de valores de paz.

CAPÍTULO 3

A CULTURA DA VIOLÊNCIA NA SOCIEDADE (TÍTULO SUGERIDO)

No contexto sociocultural do século XXI, a grande maioria das pessoas acredita encontrar o sucesso e a felicidade nos bens de consumo, em um corpo bem trabalhado e no fato de ganhar ou ser vencedor nos vários tipos de competição sempre presentes no mundo do trabalho, das relações sociais e no próprio lazer. No contexto da globalização, ainda imperam, particularmente no mundo ocidental, projetos individualistas que não consideram o bem-estar dos outros, o equilíbrio ou a saúde do meio ambiente no qual vivemos (BEAUDOIN & TAYLOR, 2007; CALHAU, 2010; SARAIVA, 2000).

Nessa dinâmica social, em relação à educação das crianças, frequentemente prevalecem o individualismo e os valores competitivos, e não há uma especial preocupação ou consideração pelas demais pessoas. Às vezes, até mesmo no ambiente familiar, a competição e a indiferença estão presentes, minando as interações afetivas entre os seus membros.

Em geral, o que se verifica é uma relação entre opressores e oprimidos, “vencedores” versus “perdedores”, em que o consumismo e a competição estão profundamente enraizados na cultura e nas motivações pessoais. Valores e metas, quando os objetivos individuais prevalecem sobre o bem-estar comum, acabam por levar a comportamentos sociais agressivos, hostis e antisociais, inibindo o desenvolvimento da motivação pró-social entre as pessoas (BRANCO, 2009; SENNET, 2012).

Além do foco no interesse individual em detrimento do interesse da coletividade, Staub (2001) assevera que a violência tende a aumentar quando situações adversas de vida ameaçam as necessidades humanas fundamentais, como a segurança física e material, a necessidade de conseguir alimentos para a família e a proteção da identidade pessoal, do autoconceito. Também há violência quando prevalecem práticas culturais, valores e estilos de vida pautados pela crença de que os outros apenas atrapalham ou dificultam a nossa existência.

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 equivocados. É aí que encontramos as raízes dos preconceitos. 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 buscam, com isso, 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 os “culpados” pela situação e pelos problemas sociais, ainda que os eleitos sejam outros seres humanos que não sejam a causa desses problemas.

Ao analisarmos a questão da violência, relacionando-a ao *bullying*, observamos que, muitas vezes, as crianças e jovens em situações escolares adversas (opressoras, desinteressantes ou com professores agressivos, negligentes) podem encontrar no *bullying* uma forma de expressar sua insatisfação com o sistema educacional. Contextos escolares que ameacem necessidades humanas básicas, como autoconceito, esperança de dias melhores e criatividade, dentre outras, contribuem para o desenvolvimento de atitudes individualistas e agressivas entre os alunos, sendo o *bullying* uma forma de superar, aparentemente, sentimentos de inferioridade à medida que alguns colegas são eleitos como alvo de perseguição e rótulos pejorativos.

Staub 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 a escola não atue para evitar e eliminar ações de *bullying*, é provável que seus alunos persistam em eleger outros alunos que, na ideologia do *bullying*, mereçam ser alvos de chacota e ações violentas.

Sobre os líderes, ele destaca que o tipo de líder eleito em contextos específicos depende da combinação entre as condições sociais existentes (ou outros instigadores) e a cultura coletiva. Ou seja, um líder eleito em uma instituição em que há extrema competição por títulos pode não ser considerado líder 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, desenvolvem mecanismos de propaganda para desvalorizar o grupo não dominante (“eles”), instigando hostilidades e provocando medo no grupo alvo.

Em relação ao *bullying*, observamos que as crianças e jovens, muitas vezes, elegem como líderes agressores aqueles colegas com poder tanto de magoar os outros (vítimas) como de popularizar apelidos e humilhações. Os agressores e os observadores coniventes, como professores e colegas, são capazes até mesmo de justificar o *bullying* como “uma brincadeira entre amigos”, inocentando o grupo que o pratica e rotulando as vítimas como pessoas fracas, sensíveis ou choronas, que não sabem brincar. Isso pode levar a episódios cada vez mais cruéis, caso as vítimas ou os observadores não tomem providências adequadas para conter o *bullying*. Assim se espalha o medo entre indivíduos e grupos oprimidos.

Rengifo-Herrera (2012) comenta que a violência é traduzida em ações e práticas imbuídas de valores, crenças e significados a respeito de si, dos outros e da sociedade como um todo. Para o autor, a violência é construída no contexto de relações sociais complexas por meio das quais os grupos violentos se beneficiam da fraqueza do Estado (ou poder instituído) no controle da violência. Segundo ele, 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 radical entre o *ingroup* (nós) e o *outgroup* (eles). Tais sociedades atribuem ao grupo ou à categoria vista como “nós” os hábitos, as características e os princípios morais considerados como superiores e diminuem os inimigos (eles) com supostas características, práticas, tradições e crenças inferiores.

Anderson e Carnagey (2004 p. 169) definem a violência como “ação intencional dirigida a um ou mais indivíduos e projetada para infligir grande prejuízo às pessoas-alvo”. Autores afirmam que todo ato de violência é uma agressão, mas nem sempre uma agressão representa uma violência. Descrevem um “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.

A esse conjunto de fatores mencionados pelos autores, acrescentamos a importância central das práticas e valores culturais que predominam no contexto histórico-cultural em que a violência é observada. Um exemplo do modelo proposto pelos autores seria: uma situação provocadora de frustração (fator situacional) gera raiva (fator biológico, social e de personalidade) e culmina em agressões. O “modelo geral de agressão” proposto acaba por sugerir, assim, um destaque para os fatores biológicos, que tornariam certas pessoas, quando frustradas, mais propensas a reagir de forma agressiva do que outras.

Não é essa, porém, a leitura da Psicologia Cultural que não nega disposições biológicas nem a participação das características pessoais dos sujeitos; mas enfatiza e destaca o papel da dimensão cultural. O “modelo geral de

agressão”, além de não considerar a cultura, está focado em comportamentos agressivos manifestos e associados à impulsividade. No entanto, em grande parte das vezes, as ações agressivas e violentas não decorrem de impulsividade, ou são muito sutis, como nos casos de *bullying* entre meninas. Entre elas, muitas vezes uma líder instiga as demais colegas a excluírem a vítima e a difamarem a menina, sem que haja ocorrência de violência física ou explícita de nenhuma natureza. Nesse caso, é provável que um contexto escolar permissivo, em interação com a cultura de pares das meninas, esteja promovendo os episódios de *bullying*. A permissividade, aqui, parece ser uma prática e um valor cultural que apoia e favorece manifestações de hostilidade e violência, às vezes sutis, sendo essas decorrentes das crenças e valores internalizados pelas pessoas daquele contexto através da vivência de práticas sociais permissivas. A cultura coletiva, portanto, canaliza culturalmente valores e motivações pessoais, e essa mútua constituição favorece a persistência de relações de hostilidade no interior do grupo.

A violência faz parte das ações humanas, de acordo com Silva e Ristum (2010), ou seja, é fenômeno socialmente construído e não pode ser compreendida fora do âmbito das relações sociais. As autoras asseveram que, independentemente do tipo de violência analisado em uma pesquisa, essa violência deve ser sempre contextualizada historicamente e nas relações sociais, sendo os atores que vivenciam o fenômeno as pessoas mais indicadas para definir o seu significado.

Em sintonia com esse posicionamento sobre a violência, é nosso entendimento que o combate à violência e, portanto, ao *bullying*, deve ter, como principal foco de análise do fenômeno, o contexto em que este ocorre, tendo em conta, no caso do *bullying*, o que dizem aqueles que vivem a experiência (ou seja, os alunos da turma em que os episódios estejam ocorrendo). É fundamental estudar e compreender o fenômeno *bullying* dentro do contexto histórico e sociocultural em que ele se manifesta e, assim, identificar os fatores culturais, sociais e individuais que promovem a propagação de situações de violência entre os alunos. Além disso, é preciso se dar ênfase ao papel da

escola na promoção de ações construtivas entre professores, pais e alunos, para prevenir a violência, seja na forma de agressões físicas, xingamentos ou roubo de pertences, seja na forma de fofocas, intrigas e exclusão social.

Formas diretas e indiretas, explícitas ou sutis de humilhação e *bullying* são continuamente expostas em programas de TV, Internet, redes sociais, etc. Além disso, o número de episódios do *cyberbullying* é cada vez maior, com crianças e jovens perseguindo, abusando e desmoralizando determinados colegas. Há cenas, fotos e comentários cruéis que podem levar até mesmo ao suicídio da vítima. Nas propagandas, o que mais se destaca é que na vida só existe lugar ou futuro para os vencedores. No caso dos homens, a força e o poder de dominação sobre os demais são insistentemente encorajados e, no caso das mulheres, elas precisam se tornar belas a qualquer custo para conquistar um bom marido, preferencialmente rico e capaz de provê-las com maravilhosas joias e viagens, o que deixará as outras mulheres, as perdedoras, cheias de inveja pelo seu sucesso.

Lembramos aqui de uma personagem de novela, veiculada em horário nobre da TV brasileira, uma jovem gorda que era contínua e repetidamente objeto de piadas e gozações por parte de todos que com ela conviviavam. Todos se sentiam muito à vontade em ridicularizá-la em razão de sua aparência física, desqualificando-a como pessoa, como mulher, como ser humano, e tudo isso era visto com muita naturalidade pelos demais personagens. Na trama ninguém nunca se posicionava com firmeza para denunciar as constantes humilhações. A desqualificação, a coisificação do outro e a total indiferença com o sofrimento da jovem eram surpreendentes. Tudo era muito natural, e a mensagem era convidar todos a se divertirem, perseguindo e humilhando as pessoas consideradas inferiores por serem gordas, feias ou o que forem.

No caso do preconceito racial, felizmente, já existem leis que punem a expressão do racismo e, assim, esse é proibido na telinha. Quando surge, caracteriza os vilões e é sempre severamente punido e criticado. Outras formas de preconceito e *bullying*, porém, são aceitas e incentivadas na

mídia. Como, então, pais e professores irão se espantar quando as crianças reproduzirem aquilo que é continuamente legitimado na TV, na Internet, em revistas, jornais, redes sociais, etc.?

Uma prática cada vez mais recorrente entre crianças e adolescentes é jogar videogame. Já existem muitos estudos sobre o tema, e sabemos que jovens e crianças tendem a dedicar muitas horas a essa modalidade de lazer em detrimento de participação em atividades sociais diversas, nas quais poderiam fazer novas amizades e aprofundar relacionamentos socioafetivos. Em alguns casos, o usuário chega a ficar praticamente viciado no exercício desses jogos, alguns muito violentos e interativos (acréscimo Editora), sendo necessário algum tipo de intervenção.

Essa discussão, no entanto, vai além da perda de oportunidades de socialização e desenvolvimento pessoal porque o que se destaca como principal característica da grande maioria dos videogames é o seu conteúdo de violência (ANDERSON & BUSHMAN, 2001). Quase sempre, os pontos são ganhos por aqueles que conseguem matar, abater ou eliminar o maior número possível de “agentes inimigos”. Isso quando o objetivo não é explicitamente matar e roubar sem ser capturado pela polícia.

O que se pode dizer de uma sociedade no qual a principal diversão dos jovens consiste em eliminar outras pessoas no mundo virtual (estendendo-se ao mundo real – acréscimo editora)? O que dizer dessa cultura que valoriza a violência como prática de relações interpessoais entre os seus membros? Mensagens culturais constantes e repetitivas, explícitas e sutis, acabam por viabilizar a internalização de valores correspondentes às sugestões ali presentes, promovendo a canalização de ações e interações sociais compatíveis com tais valores.

Sabemos que a agressão e a violência dificilmente poderão ser totalmente eliminadas das relações humanas, mas o permanente aval concedido para sua livre expressão no contexto cultural de nossas sociedades torna a sua prática cada vez mais grave e frequente, dando origem ao grande sofrimento e infelicidade expresso por tantos seres humanos.

Isso, acreditamos, pode ser evitado. Não estamos condenados a viver em um clima de competição e violência. Não existe tal determinismo. Somos todos seres ativos e capazes de transformar maus hábitos, práticas e valores desde que haja motivação, estudo e interesse pela questão nas escolas, nas famílias, na sociedade.

PARTE II

BULLYING E CULTURA ESCOLAR

CAPÍTULO 4

PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO NA ESCOLA

As interações sociais são o meio através do qual ocorre a emergência da individualidade e das características de personalidade de cada pessoa mediante a relação dialógica que ela vai estabelecendo com aqueles com quem interage e se relaciona ao longo do seu processo de desenvolvimento. Os processos de socialização, na prática, constituem a condição necessária para o desenvolvimento global do ser humano, o qual envolve a emergência das funções mentais superiores, das emoções, afetos e sentimentos e das características da própria personalidade (VALSINER, 2012).

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 bem mais ampla, que inclui não somente o desenvolvimento social, mas também o desenvolvimento integral (da cognição, do afeto, da motivação) da pessoa. Por isso, nos contextos escolares, o desenvolvimento do aluno deve ser abordado como um todo, considerando-se, ainda, a intrincada relação entre razão, emoção e afeto nos processos de aprendizagem (VALSINER, 2012).

A socialização é o processo pelo qual as crianças tanto aprendem 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 às falas, emoções e produções infantis.

Corsaro (2011), cuja abordagem sociológica é compatível com a Psicologia Cultural, ao estudar o desenvolvimento da criança, argumenta que socialização não significa uma simples adaptação e internalização dos conhecimentos e habilidades dos adultos por parte dela. Um aspecto relevante a salientar sobre os processos de socialização é a participação de múltiplos fatores e atores neste processo. A atuação e mediação dos adultos (pais, professores) e dos pares da criança e dos adolescentes (amigos, colegas, irmãos) devem sempre ser colocadas em primeiro plano. Outros fatores, como a mídia e o engajamento repetitivo em certas atividades de lazer – videogames, Internet, TV, outros – como vimos no capítulo anterior, também podem ter um significativo impacto sobre os processos de socialização.

Ele destaca o importante papel do que denomina como “cultura de pares” no ambiente escolar e nos processos de socialização, a qual abrange aspectos inovadores e criativos da participação de crianças e jovens na sociedade, ou seja, eles também contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural à medida que participam das práticas culturais da sociedade a que pertencem. Esse é um excelente argumento para aprendermos a escutar e levar em consideração o que os alunos dizem sobre isso, as suas ideias, comentários e sugestões.

Ao se discutir a socialização e o desenvolvimento de crianças e jovens, é essencial ressaltar a importância das interações sociais construtivas entre eles, denominadas construtivas pela literatura especializada (BRANCO, 2009; 2012). Tais interações, que vão do conflito construtivo à ajuda solidária, são experiências muito importantes para o seu desenvolvimento global, o qual inclui múltiplos domínios como a psicomotricidade, as dimensões socio-emocional e cognitiva e a personalidade (DEVRIES & ZAN, 1998).

Com relação ao estudo e à compreensão científica dos processos de socialização, é necessário analisar e discutir o papel das instituições educativas. O estudo da família e da escola nesses processos torna-se essencial e indispensável.

Dois casos reais de *bullying* (subtítulo sugerido)

A seguir, apresentaremos dois casos reais do fenômeno *bullying* relacionado a práticas, crenças e valores em ação no contexto de processos de socialização em curso na família e no ambiente escolar.

O primeiro caso se refere a um menino de sete anos atendido em consultório de psicologia clínica por Raquel Manzini, coautora deste livro. Em 2008, um casal a procurou para atender o seu filho de sete anos que estava sendo vítima de *bullying* na escola e apresentava sintomas como retraimento social e choro frequente. O menino era bom aluno, obeso e tímido. Desde a primeira sessão de psicoterapia, o menino se mostrou motivado a continuar sendo acompanhado por ela. Nos atendimentos, desenhava, brincava e expunha sentimentos, interpretações do mundo e expectativas com facilidade.

O menino era atendido individualmente uma vez por semana, e os pais, uma ou duas vezes por mês. Houve encontros com a família reunida nos quais temas como autonomia e assertividade eram discutidos com os três presentes. O trabalho da psicóloga aconteceu pelo prazo de um ano, quando a criança atingiu significativos avanços, e a família, fortalecida, decidiu se mudar para o litoral devido à uma promoção no trabalho do pai da criança.

A psicóloga trabalhou com a família a importância de fortalecer a autoestima da criança e empoderá-la para se defender em situações de opressão na escola, comunicando à professora, por exemplo, quando ele sofria violência verbal ou exclusão social. Em casa, os pais adotavam, antes, uma postura de vitimização da criança como “coitadinha” e faziam todas as suas vontades, de modo a “compensar” os danos sofridos na escola. A mãe, em atendimento individual, expressou sua dificuldade em lidar com o *bullying*, pois ela própria se sentia vítima na infância, na adolescência e na vida adulta. Já casada e mãe, ainda se sentia excluída e alvo de comentários pejorativos por ser obesa e dona de casa “ignorante e passiva”, provenientes da família do marido. Ela estendia a experiência de preconceito e discriminação vivida na juventude e

na família à escola, pois sentia que a professora do seu filho e a orientadora educacional olhavam com zombaria para seu excesso de peso e para suas roupas, e tratavam sua súplica por intervenção a favor da criança com desdém.

A mãe, apesar das tentativas contrárias do pai, proibia o filho de fazer amigos na rua onde morava, pois acreditava que eles o fariam sofrer e chorar como ele sofria na escola. Ela acreditava, de certa forma, no discurso da escola (ver a seguir) e buscou, mesmo com a orientação contrária da psicóloga, médicos psiquiatras e neuropediatras para encontrar em seu filho a causa “biológica” para ele ser “isolado, quieto, tímido e sensível”. A criança realizou testes neurológicos e ressonâncias magnéticas que indicaram total normalidade. Mesmo assim, a mãe precisou de muita escuta e apoio psicológico para compreender que a causa do *bullying* jamais estaria em um “problema biológico ou genético” do filho, mas em questões relacionais não identificadas e não trabalhadas pela escola e na escola, em conjunto com os pais e as demais crianças.

Nos atendimentos, o menino relatava se sentir “sufocado” com o excesso de cuidados da mãe e triste com o fato de ser tratado como “bebê”, de não ter amigos na rua nem na escola. O menino sofria e se sentia confuso diante do comportamento ambíguo do pai: ora o pai apoiava a mãe e punia o menino por não “corresponder aos carinhos e mimos maternos”, ora ele discutia com a mãe e impunha situações para a criança se colocar como pequeno adulto, apesar de o menino ainda não ter recursos emocionais para tanto (por exemplo, ir na casa do vizinho e convidar outra criança para brincar).

A psicóloga pontuou de maneira persistente os efeitos negativos de tais posturas maternas e paternas no desenvolvimento da criança e traçou com eles objetivos comuns a serem atingidos para o bem-estar do menino: promover a sua autonomia, independência e fortalecimento emocional, assim como criar estratégias para ele ser capaz de lidar com problemas sociais na rua e na escola.

Em reunião na escola, a psicóloga observou nítido desgaste da coordenadora e da professora ao discutirem o caso em questão. A professora demonstrou impotência diante da situação, pois, segundo ela, havia tentado

de várias formas explicar para a mãe que a criança era imatura e não sabia se defender dos colegas, que realmente o excluía e tomavam seus pertences (revistinhas em quadrinhos, álbuns de figurinhas, etc.). Denegriu a imagem da mãe e do pai do menino, descrevendo-os como pais exagerados e inadequados, que tornavam a vida da criança insuportável naquela escola. Como situação concreta de inadequação, relatou um dia no qual o menino ligou aos prantos para o pai ir buscá-lo e, quando o pai chegou, abraçou o filho e também demonstrou sofrimento diante do caso vivido naquele dia pela criança (vários colegas o haviam humilhado por ser obeso e “lento”). Questionadas sobre a melhor forma de um pai reagir em tal situação, não souberam dizer qual seria a sua postura mais adequada. Demonstraram, assim, falta de empatia diante da dor causada pelo *bullying* ao aluno e à sua família. Implicitamente, as profissionais indicavam desistência, o desejo de se verem livres do “caso problemático” e também dos pais. Mencionaram, como solução definitiva, mudar a criança de escola!

A coordenadora disse que *bullying* não existia lá e que situações de violência repetitiva não eram visíveis em relação a nenhum aluno. Rude com a psicóloga, insistiu que todo trabalho deveria ser com a mãe da criança, possivelmente obesa e maltratada desde a infância, e com o menino, imaturo e tímido. Interpretou as situações narradas pela psicóloga (como a criança permanecer sozinha em todos os intervalos e não ser incluída nos times durante as aulas de educação física) como naturais a meninos obesos, tímidos e sem repertório social. Foi visível o despreparo da escola em lidar com o *bullying* e sua insensibilidade diante do aluno isolado e triste. A escola acreditava na “nítida” correlação entre obesidade e *bullying*, e o seu esforço era fazer a família crer que o problema estava no menino e não nas relações que ocorriam no ambiente escolar. Para elas, o trabalho da psicóloga seria com a família e com o menino e não no contexto escolar.

A meta (e o sucesso) da terapia foi ajudar os pais e a criança a não aceitarem a relação determinista imposta pela escola, segundo a qual toda criança obesa é, naturalmente, vítima de *bullying*. Sendo a relação inevitável,

seria necessário aceitar e mesmo se calar diante das situações de violência sofridas pelo menino. Ao longo do processo terapêutico, porém, esse passou, gradualmente a se aproximar dos colegas que não eram vítimas nem agressores e começou a dar voz aos seus sentimentos, questionando a realidade até então apresentada a ele como “natural”. Na escola, começou a perguntar, por exemplo: “Por que eu não estou em nenhum time?” Então, o professor passou a organizar os times de modo que ele fosse incluído.

O menino passou a sorrir, os pais passaram a lhe permitir brincar na rua e observar que nem todas as crianças o tratavam mal. Ele desenvolveu, com apoio da psicóloga, recursos para se defender em situações de discriminação e violência, mesmo que sutis. Aprendeu, por exemplo, a dizer “não” quando, de fato, não queria dar um brinquedo, e a recusar apelidos pejorativos: “Eu não me chamo assim. Por favor, me chame pelo meu nome. Eu chamo você por um nome feio?”

Em casa, a mãe iniciou o processo de dar autonomia e independência à criança, deixando-a, por exemplo, calçar-se sozinha, escolher a comida e opinar sobre assuntos familiares. A própria mãe, com ajuda do marido, passou a rever sua posição de vítima e a se empoderar, negando convites sociais de familiares que a humilhavam, iniciando uma dieta saudável, frequentando a academia, acreditando ser possível sentir-se bem consigo mesma e com seu corpo. A mãe passou a vivenciar uma realidade diferente, ela não mais se recolhia em casa e não mais se achava merecedora de sofrer violência psicológica por parte da família do marido. A família foi encontrando um equilíbrio emocional, e o pai passou a ter mais voz na educação do filho, antes dominada pela mãe. A ouvir os relatos de humilhação sofridos pela esposa em sua família, ele passou a colocar limites aos seus familiares e a empoderar a esposa para fazer o mesmo.

O segundo caso relacionado ao *bullying* foi também avaliado e acompanhado por Raquel Manzini em seu consultório de Psicologia. Em 2012, um casal a procurou para avaliar o seu filho adolescente de 17 anos de idade,

com a suspeita de que ele apresentava “algum transtorno mental”: era muito tímido, na escola parecia sofrer *bullying* e não fazia amigos. A mãe destacava que ele não falava em público e tinha que resolver tudo por ele desde os 12 anos de idade. Não conseguia, por exemplo, escolher uma cor de calça para comprar, e a situação era constrangedora, pois a vendedora não entendia nada do que ele pronunciava, e a mãe, por sua vez, gritava com ele dentro da loja; sem paciência, acabava escolhendo as roupas do filho, as “empurrava” para ele, que sempre saía choroso do local. O pai, policial, teve conhecimento de situações de *bullying* na escola, mas acreditava que o filho deveria “ser mais homem” e bater nos valentões que o intimidavam. Em atendimento e avaliação do adolescente, em parceria com outro profissional da Psicologia, concluiu-se que o jovem podia estar sofrendo *bullying* na escola desde a infância, talvez por ser pequeno, magro e tímido, sendo os agressores os mesmos de sempre, uma vez que as turmas não haviam se alterado muito de um ano ao outro. Os pais, mesmo cientes do desejo do menino em mudar de escola, nunca o fizeram. A mãe o humilhava, gritava com ele, o rotulava de “mudo, lerdo, bobo”, e o pai, com frequência e por meio da violência física, tentava ensinar o garoto a “ser homem” e parar de chorar na escola.

Após cinco encontros, verificou-se o seguinte: os testes psicológicos e a avaliação clínica acusaram transtorno de ansiedade, depressão e ideação suicida. Os pais, cientes da avaliação dos psicólogos, decidiram mudar o adolescente de escola. O rapaz, em poucas semanas, fez novos amigos, conquistou uma namorada, e o seu sorriso no consultório era emocionante. Infelizmente, o casal não persistiu no processo de psicoterapia do adolescente. Com o laudo em mãos, decidiram processar a primeira escola e interromper o tratamento sem maiores explicações. Interpretamos a postura abrupta da família como uma amostra da sua dificuldade em lidar com conflitos familiares e em assumir sua responsabilidade em empoderar o filho. Ficou para os terapeutas a preocupação sobre como os pais iriam trabalhar a autoestima do filho e se a situação de humilhação dentro de casa iria ou não persistir...

Os dois casos apresentados nos levam a refletir: afinal, como as escolas têm desempenhando o seu papel no desenvolvimento social e afetivo das crianças? Tudo indica que existe ainda muito a ser feito.

Acreditamos que é urgente e necessário a escola repensar seus objetivos e suas práticas educativas com relação à questão da socialização e do desenvolvimento sociomoral e afetivo de crianças e adolescentes. Sobretudo, é preciso que a instituição escolar assuma a sua responsabilidade na educação dos alunos, atuando no sentido da corresponsabilidade família-escola no que se refere à socialização de crianças e adolescentes.

Algumas práticas escolares, no nosso entendimento, tendem a promover a competição e o individualismo entre alunos e/ou entre os professores. Um caso concreto de incentivo ao individualismo entre crianças foi observado em pesquisas realizadas (MANZINI, 2013). Em sala de aula, a professora reprimia a iniciativa dos alunos (com nove e dez anos) de se ajudarem reciprocamente em momentos de resolução de problemas de Matemática. Mesmo sentados em trios, a professora repetia: “Cada um faça o seu!” Dessa forma, não estimulava a iniciativa das crianças de resolver as dúvidas entre elas, centralizando a tarefa de ajudar os alunos individualmente. Numa das ocasiões observadas, uma aluna levantou-se para ajudar um colega do outro lado da sala, perdido com as contas de Matemática e a professora a impediu: “Senta aí! Cuida da sua vida!” A mensagem, segundo nos parece, sugeriu à aluna não ser responsiva (solidária) ao pedido de ajuda do colega e cuidar apenas do seu dever.

Outro exemplo observado na escola em questão foram situações de premiação dos “alunos-destaque”. Num determinado momento, uma pessoa da Coordenação Pedagógica da escola entrou em sala de aula com diplomas, comentando sobre o valor dos alunos-destaque e o quanto eles deveriam servir de modelo aos demais alunos. As crianças “talentosas”, que sabiam que provavelmente receberiam o diploma, percebeu-se, encolheram-se nas classes, visivelmente envergonhadas com tantos elogios. Os alunos conhecidos por não terem boas notas, então, iniciaram comentários jocosos entre si, dizendo: “Neste ano o prêmio é meu!” Ou: “Não, é de Fulano!” – apontando para um

dos alunos da sala (que sugeriam ser um mau aluno). Essa profissional repetiu esse mesmo seu ritual em todas as turmas como se nada estivesse acontecendo entre os alunos (o comportamento descrito foi muito similar nas outras). Após a entrega e a salva de palmas aos alunos-destaque, as professoras das salas endossavam que “todos deveriam ser como eles” e, em nenhum momento, se dedicaram a trabalhar os sentimentos dos alunos “bons” envergonhados, dos “ruins” entristecidos e humilhados, ou dos “medianos” que ficavam zombando uns dos outros. O momento do aluno-destaque acabava criando uma competição dolorosa entre as crianças, e elas reagiam em tom de brincadeira e ironia, apontando entre si quem seriam os maus alunos da turma.

Nessas e noutras ocasiões, percebe-se que as instituições escolares devem buscar a construção de estratégias de ensino-aprendizagem que privilegiem o desenvolvimento de crianças e jovens em um ambiente permeado de experiências e valores construtivos. Sem dúvida, a dinâmica da sala de aula é repleta de crenças e valores culturais, crenças mais arraigadas em nível afetivo e mais persistentes ao longo do tempo (BARRETO, 2004).

Embora sejam supostamente “considerados” pelos educadores, as crenças e os valores nem sempre, nos parece, recebem a devida atenção em termos do planejamento curricular e das metodologias de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento nos contextos educacionais, conforme também apontam Barreto (2004), Branco (2009); Branco & Madureira (2015). Considerar seriamente a dimensão motivacional relacionada a crenças e valores humanos, com certeza, potencializará estratégias mais adequadas de socialização e desenvolvimento dos estudantes.

Motivação para a paz e prossociabilidade

A melhor maneira de prevenir o *bullying* e construir a paz é desenvolver e incentivar, nas crianças e nos adolescentes, formas de comportamento e disposições que denominamos como pró-sociais, no contexto de uma cate-

goria mais ampla que vem sendo denominada na literatura científica como prossociabilidade. Comportamentos pró-sociais são aqueles que representam ações e atividades que visam a atender as necessidades e o bem-estar de outra pessoa. Eles englobam, por exemplo, a ajuda, a cooperação, a solidariedade, a amizade e o respeito mútuo, bem como sentimentos de simpatia e empatia entre as pessoas (BRANCO, MANZINI & PALMIERI, 2012, HOFFMAN, 2000). 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. Quem os pratica, o faz por estar aparentemente motivado de forma intrínseca a fazê-lo. Em outras palavras, a pessoa pró-social não pratica a ação para obter recompensas, elogios ou benefícios externos. Ela fica feliz em cooperar, em ajudar.

São vários os motivos que levam a pessoa a agir de maneira pró-social. Existem as ações tipicamente altruístas, por exemplo, que têm a intencionalidade exclusiva de beneficiar alguém sem buscar ganhos pessoais, sendo motivadas pela simples simpatia, pena, compaixão ou preocupação com o bem-estar do outro. Para Ferreira (1986, p. 72), o conceito de “ajuda” é próximo ao de altruísmo e se relaciona a “auxílio, amparo, proteção, socorro” a outra pessoa.

A ajuda é uma ação pró-social com foco nas necessidades e objetivos do outro sem visar recompensas pessoais. Entretanto, certos tipos de ajuda e solidariedade, amizade e cooperação podem, certamente, envolver ganhos pessoais imediatos ou futuros, ou seja, a pessoa que pratica ações solidárias, amistosas ou cooperativas, além de ajudar o outro, pode acabar obtendo, intencionalmente ou não, alguma recompensa pessoal no presente ou no futuro, já que cria uma rede de empatia e colaboração com os demais. Definir a noção de ausência de ganho, segundo Palmieri (2003), torna-se praticamente impossível e passa a ser algo secundário no que tange à ideia da prossociabilidade. Não podemos afirmar categoricamente que quem pratica ações pró-sociais, independentemente da definição dos termos (altruísmo, ajuda, solidariedade, etc.), age sem ter por objetivo recompensas pessoais de qualquer ordem. Isso porque o significado de “recompensa” pode ser, para

a pessoa, simplesmente observar a felicidade de quem é ajudado, ouvir um “muito obrigado”, ter a expectativa de ser ajudado no futuro pelas pessoas ou “até por Deus”.

A natureza da “recompensa pessoal” pode, portanto, estar relacionada a ganhos pessoais além daqueles envolvidos explicitamente na situação imediata do “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 (o que seria classificado como altruísta), que outro a defina como algo que o faz sentir-se bem pela felicidade alheia, ou, ainda, alguém dizer que faz o bem porque espera, um dia, merecer ser ajudado. Em resumo, a mesma ação pode ser motivada por sentimentos distintos. O que importa é que a motivação principal seja o bem-estar alheio.

Para a construção de uma cultura de paz, mais importante do que critérios que delimitem com rigor quais ações são puramente altruístas ou não, é essencial incentivar o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais em geral (ações sem expectativas de lucro ou recompensas apenas para si ou para os seus), pois isso tornará a convivência humana mais pacífica e livre de ações de *bullying*.

Sabemos que a motivação pró-social é estimulada ou inibida por sugestões e práticas culturais. Segundo Branco, Manzini e Palmieri (2012), “tudo irá depender das experiências culturais de cada grupo social”. Consequentemente, existem contextos sociais que favorecem a cooperação e estimulam a expressão de comportamentos e sentimentos pró-sociais, enquanto outros contextos levam à competição e à desvalorização do outro, favorecendo a hostilidade, a violência e a agressão (STAUB, 2003).

No contexto geral da prossociabilidade, a cooperação pode ser incluída, apesar dela também envolver benefícios para o sujeito que coopera. Por definição, a cooperação ocorre quando as pessoas em interação trabalham juntas visando a atingir um objetivo comum, o qual beneficia de forma direta todas as partes envolvidas (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 as ações umas das outras: uma desenha, a outra recorta, duas outras ajudam a colar, por exemplo. O objetivo comum será a maquete pronta. Segundo as pesquisas que investigam práticas pedagógicas cooperativas, essas geram melhores resultados em termos de desempenho escolar e também criam um clima de prossociabilidade favorável ao desenvolvimento de amizades e ao respeito mútuo (SLAVIN, 2009).

Promover uma socialização cooperativa, contudo, não significa, apenas, propor atividades pontuais, mas, sim, atividades em geral pautadas na colaboração, no diálogo e no respeito a crianças e adultos nas interações diárias que ocorrem no contexto escolar. Para se criar um ambiente propício à construção da paz e desfavorável a episódios de violência, é importante incluir explicitamente, no currículo escolar o desenvolvimento de valores sociais cooperativos e pró-sociais e agir na prática de acordo com esses valores.

Nesse sentido, o clima de sala de aula é de colaboração, e as pesquisas revelam que os resultados de aprendizagem obtidos são bem melhores, bem como o desenvolvimento da cognição, linguagem, autonomia e empatia é mais significativo (BRANCO, 2009; COLE & COLE, 2004). Em termos de desenvolvimento humano, contextos sociais que promovem a cooperação promovem relações sociais mais justas, ambientes que propiciam a construção de habilidades interpessoais e cognitivas e a criatividade.

Para Valsiner (2012), as práticas culturais canalizam o desenvolvimento, levando as crianças e jovens a internalizar o respeito pelos outros e a apresentar comportamentos pró-sociais. No próximo capítulo, iremos discutir como a escola se constitui em um contexto cultural de desenvolvimento de práticas, crenças e valores entre os alunos. Saber identificar e analisar o que ocorre no dia a dia das salas de aula, com certeza, irá auxiliar os professores a refletir sobre o favorecimento da empatia, da cooperação e do desenvolvimento moral e o prejuízo decorrente do estímulo à competição e ao individualismo nas escolas.

CAPÍTULO 5

A ESCOLA COMO CONTEXTO CULTURAL: PRÁTICAS E VALORES (TÍTULO SUGERIDO EDITORA)

A escola é o lugar onde se espera que haja a promoção da aprendizagem de conhecimentos, habilidades, o desenvolvimento das várias dimensões humanas de crianças e adolescentes, cognição, socialização, formação moral e sociocultural.

Nesse sentido, a escola ocupa, social e historicamente, lugar de destaque em nossa cultura. A família espera que, ao final dos anos dedicados à escolarização, seus filhos atinjam uma série de competências que lhes possibilitem ingressar no mercado de trabalho ou, ainda, prosseguir os estudos no ensino superior, mas a função socializadora da escola é tão marcante quanto sua função de mediadora de conhecimentos, ambas absolutamente integradas e interdependentes.

Pais, professores, pares mais experientes, mídia e demais instâncias socioculturais estão intrinsecamente envolvidos no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Todos têm, intencionalmente ou não, substancial impacto na socialização dos jovens em seu processo de integração ao grupo social mais amplo. Durante o processo de socialização, crianças e jovens internalizam, de maneira particular, os valores, regras e comportamentos compartilhados pelo grupo do qual fazem parte.

Como situar a questão do *bullying* no contexto dos processos de socialização que ocorrem no interior das escolas? Segundo Olweus (1993), o *bullying* é um fenômeno de grupo, uma vez que crianças e jovens tendem

a se tornar mais agressivos após observarem alguém considerado “modelo” agindo de forma violenta. A relação entre observação e imitação pode ser bastante forte se o adultos ou colegas, vistos como modelos, recebem uma avaliação positiva do grupo: são vistos como pessoas fortes, capazes ou destemidas. O autor pontua que os alunos que se sentem inseguros 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 ocorre quando eles observam outro (ou outros) sendo violentos. Essa observação pode levar seus mecanismos de controle da agressividade a serem diminuídos caso percebam que comportamentos agressivos não são punidos ou condenados pelo grupo. Por isso, é fundamental que os adultos e alunos que observam o *bullying* sejam ativos na condenação e na inibição de cada ocorrência desse fenômeno através de ações e argumentações concretas, antes que ele se torne banalizado e imitado por outros estudantes.

Outro comportamento de grupo, mencionado por Olweus (1993), é a “diminuição do senso de responsabilidade individual” quando eles observam que vários colegas estão envolvidos em comportamentos de *bullying*. Em outras palavras, se percebem que o *bullying* é comum em seu grupo, mesmo sendo tranquilos e sem antecedentes de agressão, podem se tornar coniventes 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 por todos, e até por ela própria, via mecanismos de internalização, como merecedora das agressões, como fraca e perdedora. Sem dúvida, essa percepção distorcida da vítima faz com que sejam diminuídos o sentimento de culpa, a empatia e iniciativas para coibir a violência.

Ao analisarmos o fenômeno *bullying*, enriquecidos pelas contribuições de Rengifo-Herrera (2012) e Olweus (1993), podemos concluir que, caso a instituição escolar não demonstre firmeza, conhecimento ou vontade para coibir a violência, os alunos poderão se empoderar para praticar ações agressivas contra os outros. Observamos, ainda, que, caso a escola seja, de forma implícita ou explícita, uma instituição também violenta, ela estará cega para

atos de *bullying* e irá considerá-los como “brincadeira entre colegas”, apesar dos efeitos negativos dessas “brincadeiras”. Ou seja, no contexto escolar crianças e jovens agressores e observadores acabam se configurando como o “nós” (*ingroup*), e as vítimas, supostamente merecedoras do *bullying* por serem inferiores ou imperfeitas, fazendo aí o papel de “eles”, (*outgroup*) que merecem e precisam ser rejeitados e excluídos.

O currículo oculto

A escola diariamente promove as práticas que refletem as crenças e os valores adotados pela equipe pedagógica e administrativa. Por exemplo, ao programar uma festa para o Dia das Crianças, as atividades pensadas e executadas, de maneira implícita ou explícita, demonstram as crenças e valores da instituição educativa. Se a escola promover, por exemplo, uma grande exposição de brinquedos e convidar lojistas para vender produtos, estará comunicando direta e indiretamente o valor do consumo, do dinheiro e da posse de bens. Se, ao contrário, promover uma gincana de arrecadação de brinquedos, convidando crianças carentes para um dia especial na escola com o envolvimento dos alunos (lanche comunitário, música, teatro), estará encorajando a empatia e a preocupação com o bem-estar dos menos favorecidos. É a isso que nos referimos quando falamos da profunda relação entre práticas e valores.

O exemplo acima se relaciona com um importante conceito proposto e analisado por Giroux e Purpel (1986), o qual tem sido, desde então, frequentemente mencionado pelos estudiosos das instituições escolares: estamos falando do currículo oculto. Por que oculto? O termo é utilizado para designar o fato de que toda escola segue um currículo explícito e formalizado em documentos e leis. Esse está presente por escrito e nas falas dos responsáveis pela instituição, sendo de fácil acesso a qualquer pessoa que deseje saber quais objetivos, disciplinas e atividades a escola pretende desenvolver com seus alunos. Mesmo

que grande parte do que está no papel formalizado realmente ocorra, muitos dos objetivos ali propostos, principalmente objetivos sociais e relativos a valores morais e cidadania, não são objeto de planejamento concreto e, na realidade, as práticas escolares podem estar promovendo objetivos sociais e morais absolutamente antagônicos ou opostos àqueles que diz pretender alcançar. Isso não é feito intencionalmente ou de má fé. Ocorre porque os objetivos sociais e morais são muitas vezes tratados de forma vaga e genérica, e a escola se vê na obrigação de se comprometer mais com a transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento intelectual, cognitivo, de seus alunos.

Em nossas pesquisas, verificamos que muitos educadores acreditam que o desenvolvimento social, afetivo e moral dos alunos é de responsabilidade exclusiva da família e não da escola. Dizem, por exemplo, que fazem a sua parte, e que atuar quanto a essas questões é uma sobrecarga, que cabe à família assumir a educação sociomoral de seus filhos e filhas. Como resultado desse posicionamento e das convicções equivocadas daí decorrentes, a escola termina por ter de enfrentar sérios problemas, como o próprio *bullying*, pelo fato de não assumir a corresponsabilidade no que tange à educação integral de crianças e adolescentes.

Não assumir suas responsabilidades quanto à educação integral de seus alunos costuma custar um preço alto não somente para a instituição e aqueles que aí trabalham, como, também, um preço muito alto para a sociedade como um todo. Muitas práticas sociais e pedagógicas que acontecem no interior das escolas atuam segundo a lógica do currículo oculto, e acabam por promover objetivos sociomorais contrários ao que está explícito nos documentos formais e nas falas dos educadores. Fala-se de incentivo à colaboração e ao respeito ao próximo, mas se insiste nas tarefas individuais e competitivas. Fala-se da tolerância e da autonomia, mas alguns professores se irritam com os mais vagarosos e estimulam, continuamente, a obediência e a dependência. E não são apenas os objetivos sociomorais que são promovidos às avessas. Fala-se, também, em criatividade, por exemplo, mas na prática se exige o conformismo e o seguimento de regras. Tudo isso ocorre de maneira

sutil e nem sempre é objeto de reflexão ou discussão entre os educadores. No caso do *bullying*, vemos muitos discursos sobre a prevenção, mas não vemos acontecer o trabalho necessário em termos de envolver todos no planejamento de atividades que promovam interações sociais, em especial entre os alunos, pautadas na empatia e no respeito à diversidade. Como veremos no capítulo seguinte, a pesquisa de Manzini (2013) deixou evidente que as professoras e a equipe pedagógica das escolas pesquisadas não foram capazes de identificar ou reconhecer que existia, sim, o *bullying* em sua escola. Apenas os alunos foram capazes de identificar tais episódios e, ainda mais, oferecer sugestões para evitar e resolver estas práticas agressivas.

Cooperação e valores morais

Crenças e valores construtivos, como a cooperação e a solidariedade, podem e devem ser incluídos como parte permanente dos objetivos da escola. Davis e colaboradores (1989) dão ênfase à cooperação como motor da aprendizagem e focam nos aspectos cognitivos envolvidos no “trabalhar com o outro”. 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 colaboração e do apoio mútuo. Para as autoras,

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).

Durante a construção 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 a se colocar no lugar do outro, o que para Piaget é essencial tanto em termos do desenvolvimento cognitivo quanto do desenvolvimento moral. Aprendem a desenvolver novas estratégias cognitivas e também aprendem a respeitar e a valorizar a participação do outro no alcance de um objetivo comum: concluir a atividade com sucesso.

A execução em parceria construtiva de uma atividade remete à discussão, da mesma forma, sobre considerações teóricas de Vigotski (2000). Segundo o autor, existe uma zona de desenvolvimento que precisa ser especialmente estimulada, à qual ele dá o nome de zona de desenvolvimento proximal. Esta zona é a distância virtual entre aquilo que um sujeito consegue fazer sozinho e aquilo que consegue fazer em cooperação com um adulto ou outra pessoa mais experiente. Para ele, essas interações com alguém mais experiente são altamente significativas para a aprendizagem e o desenvolvimento. É através das interações sociais que as funções mentais superiores emergem e se desenvolvem. No entanto, muitas escolas continuam a apostar no uso quase exclusivo de atividades individuais ou atividades de grupo comandadas pelo professor, sem que haja espaço para a interação entre os pares.

Para Rogoff (2005), existem contextos culturais que valorizam a independência, enquanto outros valorizam mais a interdependência com autonomia. Na promoção da independência, o aluno é frequentemente levado a atuar de forma individualista, orientado pelos seus interesses pessoais. 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. Nesse caso, o indivíduo é estimulado a desenvolver objetivos similares e compatíveis aos do grupo sem prejuízo de sua individualidade e de suas escolhas pessoais. Ele deve atuar de maneira cooperativa com os outros, evitando o estabelecimento de relações de dominação.

Também 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 dos alunos, mas envolver as atividades dos professores que, trabalhando coletivamente, terão melhores oportunidades para o próprio desenvolvimento ético e moral. Consequentemente, terão maior motivação, conhecimento e competência para trabalhar questões relativas à moralidade, à ética e aos valores com os seus alunos. Sustentam as 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 permitem enfrentar eficazmente as situações e os desafios sociomorais e éticos que nele surgem (p. 96).

Piaget (1975) destaca que aspectos intelectuais e afetivos se implicam mutuamente nas relações do sujeito com objetos e com os outros, 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 essencial o sentimento de liberdade e tolerância, a possibilidade de falar livremente, de expressar as próprias opiniões sem ser julgado e punido pela sua ignorância. 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 alunos e professores 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, a sensação de pertencer a uma sociedade em que o outro é acolhido independentemente de suas dificuldades e virtudes e, ainda, contribuem para que o sujeito compreenda que é esperado dele comportamentos autônomos, cooperativos e solidários.

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

Competição versus cultura da paz

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 melhor maneira de motivar a família e a comunidade escolar específica em que estão inseridos para construir uma cultura permeada pela paz na escola, na família e, quem sabe, na própria comunidade.

Na competição, as motivações e objetivos são incompatíveis: se um alcança o sucesso, o outro não alcançará. Ou seja, se crianças e adolescentes querem vencer o desafio do professor e terminar em primeiro lugar a tarefa de português, haverá apenas um vencedor e, provavelmente, muitos alunos frustrados. No individualismo, o foco se dá exclusivamente nos objetivos pessoais, e eles, na tarefa de português, irão investir na conclusão da sua atividade, ignorando completamente as dificuldades do colega ao lado. A competição social é relacionada ao individualismo, que se caracteriza pela “prevalência nas pessoas de se orientar para o próprio bem-estar e satisfação pessoal, em detrimento do bem-estar do outro, do bem comum e da coletividade” (SALOMÃO, 2001, p. 28).

Para Rogoff (2005), quando há estímulo à promoção da pura independência (em contraste com a noção de interdependência com autonomia), a pessoa é socializada para atuar de forma individualista, orientada apenas pelos seus interesses pessoais. Dessa forma, competição e individualismo estão bastante relacionados, pois ambos 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 crianças e adolescentes a se esforçarem por determinada recompensa. A promoção da competição, porém, nem sempre é consciente ou intencional (BEAUDOIN & TAYLOR, 2007; BRANCO, PALMIERI & GOMES PINTO, 2012; GOMES PINTO, 2007; PALMIERI, 2003; SALOMÃO, 2001). Consciente ou não, a competição é um convite a problemas, pois promove entre os alunos frustração e o sentimento de que cooperar e pensar nas dificuldades dos outros é pura perda de tempo. Além disso, a competitividade faz com que a autoestima e o autoconceito estejam sempre à prova, gerando permanente ansiedade e tensão devido às intensas comparações entre os estudantes.

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, se elas forem consideradas perdedoras. O medo de ser rotulado como “perdedor” pode levar a pessoa a tolher sua criatividade e a não cooperar com os colegas, e pode fazer com que essa autocobrança de ser “vencedor, dentro dos padrões de sucesso culturalmente estabelecidos, passe a nortear suas escolhas da escola até a vida adulta.

Ressaltamos aqui que nem toda situação competitiva é antissocial. Isso é verdadeiro especialmente no caso do esporte, e a utilização esporádica de jogos competitivos é bem-vinda, desde que ocorra em um clima de amizade e acolhimento de todos. Afinal, cooperação e competição fazem parte da dinâmica das interações sociais, e nem sempre a competição minimiza o valor das relações interpessoais construtivas. 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 que

a cooperação e a competição representam as qualidades mais básicas das interações do ser humano, expressas e organizadas de forma complexa em muitos níveis. Essa 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 (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 a crianças e adolescentes a oportunidade de desenvolver valores e padrões interativos cooperativos e solidários. Práticas sociais e pedagógicas que exijam e valorizem a cooperação e colaboração estão praticamente ausentes da rotina escolar.

O que seria uma atividade competitiva adequada? Jogos esportivos conduzidos com o estímulo e o respeito à participação de todos. A competição pode não ser destrutiva se for associada a jogos e brincadeiras onde todos, de fato, se divirtam.

O que deve ser desconstruído nas escolas é a competição que desconsidera os sentimentos do outro, pois o objetivo final desta está na recompensa exclusivamente individual e na valorização de apenas uma pessoa ou grupo, sem que haja preocupação com os sentimentos dos

demais participantes. 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 eles. Vejamos um exemplo: imagine crianças disputando individualmente o alcance de uma medalha por melhor desempenho em matemática no Ensino Fundamental. Se o foco na medalha (recompensa) for o objetivo 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, criando um clima de hostilidade entre os concorrentes. Se não bastasse, os competidores ainda podem ser estimulados a focar tanto no seu desempenho pessoal que suas relações sociais serão desestimuladas até o fim do torneio, e para os que perderem a competição restará apenas o sentimento de fracasso e incompetência.

Como atividades divertidas e criativas podem ser desenvolvidas? É possível pensar em várias alternativas. Planejar, por exemplo, uma espécie de gincana diferente, sendo distribuídos prêmios para os grupos que realizarem várias atividades diferentes, como arrecadação de alimentos para a população carente, a limpeza coletiva do ambiente ao redor da escola, a criação de um vídeo e uma música sobre a paz, a realização de entrevistas filmadas com pais de alunos sobre a escola, entre outras tarefas interessantes. Assim, todos os grupos teriam a oportunidade de vencer sua tarefa, que seria proposta para cada grupo mediante sorteio, mas sendo permitidas negociações. Todos estariam envolvidos nas atividades, e o cumprimento da tarefa de cada grupo seria sua conquista. Os alunos seriam estimulados a interagir entre si, a observar os talentos uns dos outros e a se apoiarem mutuamente, fortalecendo vínculos de amizade e cooperando com as atividades em grupo. Os professores atuariam como mediadores no incentivo à colaboração, à empatia e à solidariedade entre os alunos. Ao final, todos os grupos teriam a satisfação de alcançar a meta proposta em sua tarefa. Nesse contexto, não haveriam alunos excluídos, sentimentos de derrota ou fracasso, e o colega seria visto como companheiro e não como rival.

A relação entre crenças e práticas dos professores

A concepção de mundo do professor é permeada de crenças e valores pessoais (internalizados de forma particular ao longo das suas interações) e coletivos (presentes na sociedade mais ampla), que influenciam sobremaneira as práticas pedagógicas por ele desenvolvidas. 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 passar a refletir sobre sua prática e sobre a importância dos valores construtivos para o desenvolvimento de seus alunos. Com a reflexão, o professor trará à tona os valores e crenças embutidos em suas práticas e nas atividades que promove, o que há de construtivo ou de antissocial nessas atividades, o que lhe permitirá reformular sua rotina em sala de aula e as atividades que propõe. Provavelmente essa mudança de perspectiva (“o que faço, o que promovo, o que posso promover e atingir entre meus alunos”) necessite de mediadores, como coordenadores, supervisores, psicólogos, etc., que tragam a questão para discussão, reflexão e possíveis mudanças geradoras de novidades nas práticas pedagógicas.

Considerando especificamente as práticas de *bullying*, os profissionais que atuam no ambiente escolar precisam de espaços de discussão e de oportunidades de escuta sobre o que os alunos têm a dizer, refletindo sobre suas opiniões e ideias, enfim, concebendo seus alunos como seres criativos e com capacidade tanto de analisar o contexto escolar do qual participam quanto de propor novas ideias e sugestões práticas para melhorar a convivência entre todos na escola. Imbuídos de afetividade e emoção, professores e alunos percebem e interpretam situações de *bullying* de dentro do fenômeno, revelando o que nem sempre é observado de fora dele. O contexto escolar, ao valorizar as interpretações e perspectivas dos alunos e professores, suas sugestões, afetividade e emoções, pode efetivar intervenções contra o *bullying* e a favor da paz.

CAPÍTULO 6

O INESTIMÁVEL VALOR DA VOZ E DA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

O objetivo da pesquisa realizada por Manzini (2013) foi identificar, analisar e discutir o fenômeno *bullying* no contexto escolar de uma instituição pública de Ensino Fundamental da cidade de Brasília. A metodologia qualitativa adotada envolveu a imersão da pesquisadora no ambiente escolar, muitas horas de observação ao longo do período de um ano, e com especial ênfase às narrativas de adultos e crianças. O objetivo foi investigar como essas pessoas definiam, analisavam e que ideias tinham a respeito do *bullying* escolar e da construção de uma cultura de paz.

Neste capítulo, apresentamos e discutimos o que as crianças do 5º ano disseram sobre o tema, pois a riqueza de análise e sugestões encontradas nas falas delas foi muito grande, mais significativa do que a encontrada nas falas dos adultos. Nossa opção de trazer algumas dessas falas para a reflexão do leitor, foi alertar sobre a necessidade de as escolas escutarem as crianças e, ao escutá-las, aprender com elas.

Para tanto, a pesquisadora participou do contexto escolar e, uma vez conquistada uma familiaridade mútua com os profissionais da escola, selecionou três turmas de 5º ano (alunos entre nove e dez anos de idade) para observação em sala de aula e no recreio. O objetivo foi identificar a qualidade das interações e entender de que maneira os alunos interagiam entre si e com os professores, com ênfase em situações de conflito e *bullying*. Outro objetivo foi identificar e analisar, nas falas das crianças,

durante as entrevistas individuais, suas concepções e avaliações acerca do *bullying*, suas crenças, valores, ideias e sugestões relacionadas à construção da cultura de paz. Objetivo similar, referente aos adultos, levou à realização de muitas outras entrevistas. Optou-se, contudo, por mencionar esses resultados mais brevemente no capítulo seguinte, podendo ser consultados na tese de doutorado de Manzini (2013). Isso porque o foco deste livro é revelar vivências e interpretações dos alunos observados sobre a questão do *bullying*. Inicialmente, doze alunos das três turmas de 5º ano existentes da escola, entre nove e dez anos de idade, participaram do estudo. Eles foram indicados pelos professores com base nos critérios estabelecidos pela pesquisa: alunos considerados “implicantes”, que “sofrem com essas implicâncias”, e “observadores das implicâncias”.

O termo implicância e ações inclusas na definição de *bullying*, como apelidar, pegar no pé do colega, irritar o outro, etc., foram usados no lugar de “alunos que causam *bullying*”, porque observamos o estranhamento causado pelo termo *bullying* entre professores e a equipe pedagógica.

Os professores, no primeiro contato com a pesquisadora, fizeram questão de enfatizar “que não existia *bullying*” entre os alunos de nove e dez anos, ou que “não tinha *bullying*” em suas salas de aula. De imediato, questionamos se tinham pouca clareza, ou conhecimento sobre o termo em si (havia uma associação do *bullying* exclusivamente com a violência física) e, por essa razão, insistiam em negar a existência de *bullying* em sua escola.

Diante disso, em vez de nos referirmos a “vítimas de *bullying*”, preferimos dizer “alunos que sofrem com implicâncias”, que os colegas “pegam no pé”, etc. Já o termo “observadores” foi mantido e definido para os professores como sendo referente aos alunos que “parecem perceber as implicâncias”, mas que não estão envolvidos diretamente com a situação.

Destacamos aqui que, apesar de a pesquisadora ter realizado quarenta horas de observação etnográfica nas salas de aula e nos recreios, não foi suficiente para identificar, sozinha, quais seriam os alunos que preenchiam os critérios definidos acima. Daí foi preciso conversar com as professoras

que foram selecionadas para o estudo mais intensivo da dinâmica das turmas sob sua responsabilidade. Além disso, foi muito importante para a análise dos resultados do estudo comparar a percepção dessas professoras em relação a seus alunos e à forma como eles mesmos se percebiam.

O objetivo das entrevistas com os alunos foi investigar a complexidade das relações sociais construídas entre eles e como percebiam as relações de amizade e de *bullying* no contexto escolar. De acordo com a sua fala e das professoras, decidimos por incluir, no total, dezenove alunos, com exigência da assinatura do termo de consentimento por seus pais ou responsáveis. A inclusão de mais sete alunos na pesquisa decorreu do fato de que, nas entrevistas, seus nomes terem sido citados como causadores ou vítimas de *bullying* pelos colegas anteriormente entrevistados.

As professoras foram convidadas a descrever cada um dos alunos por nós entrevistados. Em cada turma, a seleção das crianças e o convite para cada uma 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 participantes encontram-se apresentadas no quadro 5, a seguir, com nomes fictícios (os nomes das professoras são também fictícios). Utilizamos neste 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.

Turma A		
Nome	Descrição 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 professora (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

Quadro 5. Alunos participantes da Escola Alfa (nomes fictícios)

A escola selecionada foi denominada Escola Alfa (nome fictício). 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 tinha, na época da pesquisa, um projeto voltado para o tema do *bullying*. Após autorização do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa do 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.

Os alunos da pesquisa levaram para os pais e responsáveis uma Carta de Apresentação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser assinado por eles. Elaboramos um roteiro para a realização de entrevista individual semiestruturada com eles que contemplou os seguintes temas: problemas de relacionamento entre as crianças na escola, o *bullying* e as percepções sobre a escola. Eles foram convidados a fazer um desenho retratando as pessoas com quem tinham maior e menor afinidade na escola e o motivo de ser assim. Esses desenhos foram importantes instrumentos de mediação nas entrevistas. Por meio do desenho e de perguntas simples, a pesquisadora e cada criança puderam conversar de forma lúdica e aberta sobre os problemas de relacionamento e o *bullying* na escola.

As entrevistas foram feitas na sala da orientadora educacional e na biblioteca. Os alunos foram retirados 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. Eles 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 aqui discutidos.

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.

Eles a convidavam para conversar, ler livros e distribuíam abraços e sorrisos, retirando-a do registro das observações e levando-a a participar de atividades.

As entrevistas individuais foram gravadas, todo o material transcrito e, em seguida, analisado com base em metodologia interpretativo-construtiva (MADUREIRA & BRANCO, 2001). Na análise interpretativa, buscamos os significados que os entrevistados dão aos temas propostos, assim como seus sentimentos, ideias e vivências em relação aos eixos temáticos. O foco da análise interpretativa está em extrair toda riqueza de cada entrevista, considerando cada participante como sujeito ativo no processo de construção e análise dos dados da pesquisa.

A seguir, selecionamos trechos especialmente interessantes das entrevistas com alunos da turma A (professora Ana). Os entrevistados foram Aline, Bianca, Carmen, Ester, Fabiana, Diana, Bruno, Alan e Celso (**nomes fictícios**).

Vamos conhecer o que eles disseram sobre o *bullying*?

O *bullying* segundo os alunos

ALINE. Aline, segundo a professora, não seria “implicante” nem sofreria com os colegas. 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 algumas 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 uma forte carga emocional associada a essas situações pela 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, Aline 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. E, como alternativa para as meninas excluídas, Aline avaliou que elas deveriam escolher melhor as amizades 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 parece se referir, dentre outras formas similares de perseguição, a ideia de implicar, pois citou como exemplo a implicância de um menino com ela. Ele pôs apelidos em Aline que, segundo ela, não eram engraçados. Para se livrar da situação, Aline disse que o menino deveria aprender a ser educado e acrescentou que Ana (a professora), ao ver o aluno implicando com ela, não intervinha, porque acreditava ser aquilo apenas uma brincadeira dos dois, talvez porque ela tenha rebatido os apelidos com outros xingamentos. Mas a situação não era de brincadeira, não.

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*. Ao final da entrevista, conseguiu explicar como as vítimas deveriam agir: recorrendo à ajuda dos adultos, rebatendo os xingamentos e conversando com os colegas.

BIANCA. Bianca citou Aline como sua melhor amiga e mencionou casos de *bullying* entre as meninas, como falar mal pelas costas, fazer grupinhos e falou sobre os apelidos pejorativos que os meninos direcionavam à Fabiana, definida por ela como vítima de *bullying*. A professora Ana, ao contrário, definiu Fabiana como observadora. Talvez Ana não tenha notado a existência do

bullying sutil entre as meninas e entre meninos e meninas, ou tenha interpretado as manifestações de violência psicológica como “brincadeira” entre as crianças, conforme analisado por Aline. Tudo indica, pois, que Ana, às vezes, interpretava xingamentos como brincadeiras entre amigos, mas, como disse Aline, o que ocorria mesmo era *bullying*. 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. Aí eles ficavam xingando ela, é porque os meninos, de vez em quando, têm mania de botar apelido.

Nessas situações, Bianca disse que sugeriu à Fabiana que não se importasse com os apelidos, mas o problema persistiu, e a vítima recorreu à 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 os outros colocam nele apelidos negativos, o agressor tende 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. Para a entrevistada, os adultos não estavam intervindo de maneira 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 no transporte escolar. A situação cessou quando sua mãe comunicou o fato ao motorista, 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 ideias para prevenir o *bullying* na escola, Bianca sugeriu que as crianças fossem estimuladas a conviverem sem grupinhos fechados,

ou seja, alunos agregados em grupos com tendência a excluir outros alunos e grupos e a colocar apelidos. Ela elogiou Ana e, se tivesse oportunidade, disse que daria à professora a sugestão de promover mais trabalhos em grupo (ou seja, cooperativos). 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 podia botar a gente também pra fazer trabalhos juntos.

CARMEN. Carmem 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 as colegas a excluía. Observamos, nesse relato, um dos efeitos diretos da escola promover a premiação dos melhores alunos com a entrega de diplomas: o fato suscitava competição, inveja e 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 meninas 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 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. Ainda, para a aluna, caso as crianças pudessem compartilhar com os colegas e a professora o amor e o perdão, novas práticas educativas poderiam ser criadas em torno desses sentimentos. Carmem considerou, porém, que a professora poderia ajudar mais os alunos a respeitar os colegas.

Carmen associou o *bullying* ao desenvolvimento de baixa autoestima na 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”.

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

Ester, em sua entrevista, mencionou como situação de conflito entre os colegas o jogo de queimada, durante o qual havia 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 revelou, assim, sua crença nas práticas construtivas entre as crianças como promotoras da convivência mais pacífica, inclusive em jogos competitivos (queimada). O *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 o *bullying* a diminuir a autoestima de alguém diariamente. 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 desculpas 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).

Segundo Ester, 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 era centrada na professora, que chamava a atenção dos alunos e fazia o problema cessar no momento. 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 sua dedicação ao trabalho de propor práticas ou atividades que favorecessem relações interpessoais cooperativas, de ajuda mútua e valores construtivos entre os alunos.

Ester avaliou que as crianças provocavam situações de *bullying* porque vivenciavam 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 (a coordenadora) poderia ensinar as 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 estaria fazendo 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 parecia uma menina triste e isolada em sala de aula, mas inteligente e atenta ao conteúdo escolar, apesar de não fazer anotações e ser distraída em sala. Demonstrava saber todas as respostas ao que Ana perguntava

à turma oralmente. Devido a essa tristeza e isolamento, ela foi encaminhada pela pesquisadora ao atendimento psicológico, que foi realizado pela estagiária de psicologia com supervisão de uma professora e psicóloga clínica da Universidade de Brasília. O objetivo do atendimento foi ajudar Ana e Ester a compreenderem os motivos pelos quais a aluna tinha 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 a melhora 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 que este trabalho com a escola realmente ocorreu para favorecer o desenvolvimento social e emocional de Ester.

FABIANA. Fabiana foi apresentada por Ana como uma menina que havia sofrido *bullying* no início daquele ano, mas não detalhou a situação. Ana a descreveu como triste, com complexo de inferioridade e com realidade familiar complexa e muito difícil: 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 que via a pesquisadora como psicóloga clínica, apesar dessa haver esclarecido que o seu envolvimento com o tema do *bullying* não era psicoterapêutico. Explicamos a ela não ser possível (e nem seria nosso papel) fornecer pareceres sobre as crianças entrevistadas, nem mesmo ditar intervenções específicas. Para ajudar a aluna, deveria ser encaminhada a um atendimento clínico especial. Diante da extrema preocupação de Ana, indicamos uma clínica de

psicologia conhecida onde existiam vagas sociais (valor simbólico por atendimento), com o objetivo de auxiliar a criança com relação ao seu comportamento retraído e triste e às relações familiares marcadas pelo 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 a promover oportunidades de convivência pacífica e de construção de relações de amizade.

Fabiana mencionou, como problema de relacionamento entre os colegas, situações em que ocorriam 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 das agressões verbais, sugeriu contar para a sua tia, que poderia pedir para a diretora intervir. Observamos que Fabiana não se colocava, ela própria, como agente capaz de se defender dos colegas, centralizando as intervenções exclusivamente, nos adultos em quem confiava. Daí ser importante a escola encontrar meios e atividades no sentido de 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 resolve problemas de relacionamento e, como exemplo, mencionou a história de uma prima que apanhava constantemente da mãe e se sentia triste por isso. Foi interessante notar que, em seu caso, falar de violência entre crianças e entre adultos e crianças despertou na menina o desejo ou a necessidade de conversar mais sobre o tema, ou seja, a sua exposição a situações de violência intrafamiliar. Além disso, o assassinato dos pais, certamente, deve ter sido um evento muito traumático para a ela.

Fabiana avaliou que as crianças que provocam o *bullying* querem se divertir às custas do sofrimento da vítima, que se sente triste e humilhada. Para ela, os pais e os professores deveriam conversar com as crianças sobre a regra do não xingar, para evitar as situações de *bullying*. Em relação às crianças, disse que elas deveriam se ajudar mutuamente, dando a entender que interações de ajuda, em momentos de dificuldade, poderiam evitar violências no futuro. Como casos de *bullying*, citou o 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 ainda mais agressões, como podemos ver 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.

Mas como será que esta criança, a quem Fabiana se referiu, se sentiu? Talvez traída? No exemplo acima, na verdade, a questão foi “resolvida” da maneira mais drástica possível, pois a vítima é que foi punida e retirada da escola. Sabemos que em alguns casos isso pode ser necessário, mas esta

deveria ser a última providência a tomar, pois significa que todos se renderam às hostilidades dos agressores e fizeram exatamente o que eles pretendiam. Observamos que, apesar das intervenções da pesquisadora ao longo da entrevista, Fabiana não falou de si mesma e não expressou as situações de *bullying* que ela mesma vivenciava na escola. Talvez a ideia de ser vítima, ela própria, de *bullying* fosse muito sofrida, ou talvez ela não tenha se sentido à vontade de conversar sobre o assunto com a pesquisadora.

DIANA. Diana era uma aluna negra que, segundo Ana, também se mantinha isolada e era excluída pelas outras crianças. Na entrevista, a menina avaliou que na escola havia brigas e xingamentos, sendo ela mesma alvo do menino Bruno. Relatou que ele colocava apelidos pejorativos nela e que esses apelidos a deixavam com raiva, sentindo-se excluída pelos colegas. Ela disse ter tentado se defender, dizendo ao Bruno não aguentar mais 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 quê?

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, mas não o fazia. A professora poderia brigar com o aluno que a perseguia, e a pesquisadora também poderia ajudar. Diana pôs, assim, a pesquisadora no lugar de uma psicóloga clínica que poderia, quem sabe, ajudá-la a relatar tudo o que sentia e fazê-la mais feliz. Percebemos, não somente com Diana, mas com várias outras crianças, uma grande necessidade de ter um espaço de escuta na escola. Um psicólogo escolar, mesmo não sendo clínico, poderia ajudar meninos e meninas

como Diana a lidarem com o contexto em que estão inseridos, orientando-os a construir novas formas de relacionamento nas quais o bem-estar emocional 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 Diana 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, sentir-se melhor.

Diana definiu o *bullying*, como “colocar apelidos” e disse que quem é alvo de *bullying* tem um tipo de defeito. 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 gostam que xinga eles também, e a gente também não gosta. Então eu acho que eles gostam de fazer isso...

Pesquisadora: Se sentem 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... [grifo nosso]

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? Porque 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...

No trecho acima é interessante notar que Diana percebe e concorda com a pesquisadora de que o tal “defeito” é, de fato, criado na cabeça dos agressores. Diana disse que considerou contar o problema para Olívia e para a diretora para resolver o problema, mas ela teve medo de “eles começarem a me odiar mais do que me odeiam”. 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: Hum, hum! [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 por que achava que não adiantaria: “A professora, acho que ela nunca conversou assim, ela só fala pra ele parar com isso”. Percebemos, neste momento da entrevista, que o grande problema é que a professora, de fato, não conversava, dialogava ou argumentava com o aluno, explicando a situação, e fazendo o aluno perceber o mal que estava causando à colega. A professora, simplesmente, “só fala pra ele parar com isso”. Ou seja, faltava a professora dialogar com a criança; em suas palavras, “conversar”. Dizer para alguém “parar” ou “fazer” isto ou aquilo não significa conversar. A ação entra na categoria de “mandar” o outro obedecer, e isso nada tem a ver com o que se entende por diálogo! Quando Diana falou, depois, da importância dos pais, voltou outra vez a se referir à necessidade de alguém explicar para o agressor o quanto ele magoava e feria os sentimentos dos colegas. Em seguida a esse trecho, Diana desabafou seu sofrimento diante do *bullying* e sua sensibilidade devido aos problemas familiares. Disse, na entrevista, acreditar que, se Bruno conhecesse sua realidade, não a maltrataria daquele jeito. A aluna pediu mais espaço e condições 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: Hum hum. [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: Porque meu pai e minha mãe têm muitas brigas.

Pesquisadora: Às vezes, você pensa neles na escola?

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

Pesquisadora: Porque é uma situação complicada, porque aí 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: Hum hum. [sim] [ainda mais emocionada, quase chorando]

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 um 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. Bruno, segundo a professora Ana, era um menino 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, Bruno se posicionou:

Pesquisadora: O que é *bullying* para 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 apelido nela algumas vezes...

Pesquisadora: E como ela se sentiu?

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

Pesquisadora: Ah! Ela revidou dando mais apelido?

Bruno: Hum hum! [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 à 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: Hum hum! [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 devem 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 observava que alguma criança era isolada, ele citou Diana. Disse, também, que isso acontecia porque nenhum aluno gostava dela, pois ela colocava apelidos de mau gosto nos outros. Dessa maneira, observamos que Bruno se esquivou do papel de participante de uma interação continuada de *bullying*, em especial contra Diana, e atribuiu exclusivamente a ela o seu isolamento.

ALAN. Para Ana, Alan falava demais e implicava com os colegas, causando confusões e brigas entre os alunos. Na entrevista, ele considerou que na escola havia brigas devido a desentendimentos no futebol e avaliou que, para evitar estes problemas, as crianças deveriam criar regras a serem respeitadas durante o jogo. Ele disse que os colegas da sua turma reclamavam dele e, em sua opinião, as reclamações se deviam ao fato dele conversar demais. Sobre os apelidos que recebia, disse não se importar e até gostar deles, por percebê-los como brincadeira. Quando apelidava os colegas, ele disse que esses tam-

bém gostavam, e que as crianças só “pegam no pé” (sic) de um colega se ele demonstrar se aborrecer com as impicâncias.

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 que, do ponto de vista de Alan, as brigas e xingamentos durante o futebol também poderiam ser *bullying*. No caso, porém, como as crianças saíam amigas após o futebol, esses episódios não se constituiriam em *bullying*, mas, sim, em situações de competição exacerbada e violenta, que também mereceriam atenção da escola.

Para evitar o *bullying* na escola, Alan disse que deveria haver regras como não brigar e não xingar, em especial durante o futebol, e que as crianças é que deveriam dar as regras. Ele declarou que Ana explicava aos alunos que eles não deveriam se xingar quando estivessem jogando futebol, e que ela os ameaçava de ficarem sem jogo caso as brigas continuassem. Mas a repreensão, segundo ele, tinha 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.

CELSE. Celso foi definido por Ana como implicante, e com poder de interferir na aprendizagem dos colegas com brincadeiras e impicâncias. Ele chamava a atenção dos alunos, segundo Ana, por ser distraído e buscar nos colegas parceiros para conversas durante a aula. Já havia sido punido com uma semana sem recreio por bater nos colegas. Ao dizer isto, Ana demonstrou 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 o aluno era constantemente punido por Ana, que o colocava no fundo da sala privado do contato com os colegas,

a ponto de, nas observações etnográficas, não termos observado o contato dele com os colegas.

Na entrevista, Celso disse que a professora o pôs sentado no fundo da sala devido ao fato dele 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 exigência da professora excluía o aluno, também, do acesso ao conteúdo das aulas, e mantê-lo sentado no fundo da sala prejudicava, de maneira geral, o seu desenvolvimento social, emocional e, também, cognitivo. No caso de Celso, seria preciso que alguém da equipe pedagógica evidenciasse à professora o quanto sua atitude era punitiva e como ela poderia ajudar esse aluno sem medidas extremas, propondo, por exemplo, um rodízio entre os lugares em que ficava durante as aulas.

Para Celso, fazer *bullying* seria colocar apelidos que não aceitos pela criança alvo. Ele citou como exemplo o próprio caso (como vítima de *bullying*, apelido relacionado à sua cor negra), mas disse, em seguida, que gostava dos apelidos relacionados à sua cor, pois ele não se importava. Achamos isto muito pouco provável, já que ele se referiu, logo de início, a seu próprio exemplo. Talvez para ele não tenha sido confortável falar do preconceito com a pesquisadora, optando por se esquivar do assunto com “não foi *bullying*, não” e “não sei por que colocaram o apelido, não” (apelido Nogueba). Avaliou que, em 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 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. O mesmo ocorria durante o jogo de totó: momentos sem a vigilância direta dos adultos.

Ele acreditava que, para evitar o problema os alunos, deveriam aprender a se respeitar por meio de “conversas” com a professora. As conversas seriam a imposição de regras e, para Celso, a imposição, por si só, melhoraria a convivência entre as crianças. Disse isto, talvez, por nunca ter sido exposto a, ou

observado, outras formas possíveis 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 para 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.

No trecho aqui destacado, percebemos que a experiência de trocar ideias, dialogar, enfim, de argumentar e debater questões está totalmente distante da vivência diária dessas crianças em seu contexto escolar. A professora manda e a turma obedece, ou assim deveria ser. Nenhuma das crianças entrevistadas relatou experiências de participar de uma atividade na qual questões relevantes da ordem das interações humanas, ou do significado e valor da promoção da paz, em contraposição à agressão ou violência, tivessem sido discutidas. Na prática, os alunos ouviam eventuais sermões e palestras, e, também pelas observações feitas pela pesquisadora por mais de um semestre letivo, os alunos não participaram de quaisquer atividades programadas para incitar discussões e reflexões que requisitassem sua participação ativa, suas opiniões, ideias e argumentos (como proposto por teóricos importantes como Vigotski, Piaget e Kohlberg). A regra, de maneira consistente, era a promoção da heteronomia (BARRIOS, 2013), ou da dependência da voz adulta em tudo, não sendo cultivada naquele contexto a tão apregoada autonomia, de forma que a criança aprende a se tornar um agente ativo tanto em nível intelectual quanto moral. Será que isso ocorre de maneira intencional por parte dos educadores? Acreditamos que não, necessariamente. O certo, porém, é que acontece na escola, no que tange ao desenvolvimento humano, é muito mais poderoso do que o discurso formal e as práticas pedagógicas formalmente instituídas

Para concluir este capítulo, julgamos que as falas e expressões de emoção das crianças até aqui analisadas demonstram claramente que o *bullying* é um fenômeno relacional bastante recorrente, complexo, e que envolve diversas motivações e sentimentos, sendo necessário analisar caso a caso no sentido de encontrar soluções. Mais do que resolvê-lo, no entanto, é preciso preveni-lo. Para tanto, é essencial que a escola inclua nas atividades cotidianas novos espaços e oportunidades para as crianças compartilharem o que sentem e o que pensam sobre o tema e a qualidade das relações com os colegas. Com base nisso, elas, com a mediação dos adultos, poderão construir diferentes maneiras de negociar conflitos e superar os problemas de violência na escola. As próprias crianças poderiam, como vimos aqui, auxiliar os adultos a compreender, prevenir e criar novos procedimentos para promover a paz no contexto educativo e fora dele.

CAPÍTULO 7

APRENDENDO COM A ESCOLA ALFA (SUGESTÃO ELIMINAR CAPÍTULO - AS CONCLUSÕES VIRÃO AO FINAL - E HÁ MUITAS OBSERVAÇÕES REPETIDAS)

O presente capítulo apresenta uma ideia geral dos resultados discutidos na pesquisa de Manzini (2013). No capítulo anterior, discutimos dados referentes às falas e percepções subjetivas das crianças, e, neste capítulo, analisamos a questão mais ampla de como a questão do *bullying* escolar era concebido, analisado e trabalhado na escola pública específica (Escola Alfa, nome fictício), situada na cidade de Brasília.

Os dados da pesquisa demonstraram que o *bullying* existe mesmo em escolas onde os educadores afirmam o contrário. Apesar da literatura sobre o tema separar agressores, vítimas e observadores, verificamos, no caso concreto da pesquisa, que a questão não é tão simples, pois as crianças não se encaixavam nas categorias exclusivas de agressor, vítima ou observador. Por exemplo, a vítima, em determinado contexto, podia ser o agressor em outro, e as percepções das professoras sobre quem era implicante e quem sofria implicâncias frequentemente não correspondia aos relatos dos alunos. Ficou evidente que as crianças percebiam com mais clareza as situações de violência entre pares, definindo quem eram os atores e vítimas do *bullying*, seus sentimentos e motivações.

A pesquisa revelou que crianças que sofrem preconceito e discriminação fora da escola também podem ser vítimas de *bullying* no contexto escolar, mas nem sempre isso ocorre. Por exemplo, havia uma menina que tirava excelentes notas e era vítima de *bullying* em sua turma. Ou seja, mesmo um

aluno talentoso (elogiado pela família e pela escola) pode ser alvo de *bullying*, da mesma maneira que um aluno vagaroso e com notas ruins. A questão central do *bullying* é a demonstração de poder social de uns sobre os outros, e, neste caso, ser bonita ou inteligente não garante em nada que uma criança (ou adolescente) não sofrerá *bullying* de seus colegas. Tudo depende da dinâmica social específica de determinado contexto. O que mais conta são os valores predominantes no grupo, e, em muitos casos, as atitudes, as habilidades sociais e a assertividade dos envolvidos no fenômeno.

Na pesquisa (Manzini, 2013), merece destaque o fato de que, apesar de as professoras considerarem o *bullying* inexistente na escola, elas mencionaram que existiam crianças “implicantes”, vítimas de implicância e outras que apenas observavam as implicâncias em sala de aula. Ou seja, elas admitiram que existia implicância, mas não admitiram o *bullying*. Como argumenta Valsiner (2007) acerca da importância dos processos de significação na psicologia, vale ressaltar aqui o grande peso semiótico da palavra *bullying* em contraste com a palavra implicância. Esta última palavra seria considerada coisa “normal” entre crianças, e de certa forma esperada; enquanto que admitir a existência de *bullying* indicaria a falha e a falta de controle dos adultos em relação a esse tipo de agressão entre pares. Agressão essa cada vez mais condenada em nossa cultura.

Dessa maneira, admitir explicitamente a existência do *bullying* seria como admitir o fracasso da escola em prover uma educação de qualidade para os seus alunos. Tal postura de negação da violência entre os pares, porém, somente dificulta o estabelecimento de espaços reais de diálogo com os alunos para que eles possam relatar o que sentem e vivenciam uns com os outros. Caso eles tivessem esse espaço na escola Alfa, poderiam, possivelmente, pensar e refletir, com a mediação dos adultos, sobre maneiras de construir estratégias coletivas para construir relações interpessoais mais respeitadas e pró-sociais, ou seja, construir uma cultura de paz. Em vez disso, a coordenadora propôs e desenvolveu, sozinha, um projeto que, segundo ela, seria um projeto para a prevenção do *bullying* na escola. Acompanhando este

projeto durante o período de um ano, entretanto, concluímos que o projeto, que incluía basicamente palestras e aulas expositivas, com poucas outras atividades alternativas, não gerou impacto significativo na comunidade escolar, pois não envolveu nem professores, nem crianças.

Verificamos que todas as crianças relataram diversos eventos em que sofriam, provocavam ou observavam *bullying*. Elas, ao contrário dos adultos, foram capazes de definir o termo *bullying* de maneira pertinente e de acordo com a literatura sobre o tema. Revelaram saber, exatamente, o que é este tipo de violência persistente na escola, ao contrário dos adultos que pareciam restringir o termo apenas a agressões físicas. Os alunos citaram, como vimos no capítulo anterior, casos de *bullying* entre si e entre os colegas e, ao descreverem as agressões, se definiram e definiram os colegas de maneira diferente da realizada pelas professoras. Crianças definidas como “observadoras de implícancias” pelas professoras se definiram como “vítimas” ou “agressoras” (ou foram assim definidas pelas outras crianças). De maneira semelhante, crianças apontadas como vítimas ou agressoras se percebiam, ou eram definidas pelos colegas de outra maneira.

Observamos, também, que as relações sociais vivenciadas pelos alunos entrevistados eram complexas, envolviam casos de *bullying* e eram permeadas, segundo eles, de sentimentos como inveja e ciúmes. Mencionaram que, na prática, recorriam aos adultos da escola (à professora da turma, em especial) para que eles conversassem com os agressores. Mas a professora simplesmente “brigar” com o agressor não resolvia a questão. As crianças mencionaram, então, várias estratégias para resolver os casos de *bullying*, desde o estabelecimento de regras claras e punições até a promoção de conversas ou diálogos entre as próprias crianças em prol do desenvolvimento da empatia e da amizade.

Os adultos da Escola Alfa, por sua vez, elencaram as “diferenças” e os “defeitos físicos” como sendo os principais motivadores do *bullying*, sendo os negros, os obesos e as pessoas com deficiência as maiores vítimas. Na pesquisa, houve casos em que a criança vítima podia ser considerada como

pertencendo a categorias tradicionalmente discriminadas, mas nem sempre o caso era esse. Sendo assim, avaliar uma criança negra, obesa, ou deficiente a priori como vítima potencial de *bullying* pode fazer com que tanto adultos como crianças passem a banalizar ou naturalizar a violência recorrente contra essas pessoas, como se as “brincadeiras” relacionadas aos seus assim chamados “defeitos” fossem algo natural. Sem dúvida, rotular uma criança a priori como vítima, agressora ou observadora pode arraigar preconceitos em sala de aula e desencorajar os adultos a se engajarem, de verdade, em estratégias para evitar a violência entre os alunos.

A falta de motivação para melhor compreender o *bullying* e atuar ativamente na sua prevenção e combate ficou explícita nos resultados da pesquisa, quando os adultos (professoras, orientadora educacional, diretora e coordenadora) afirmaram não existir *bullying* entre as crianças daquela escola. Sugeriram à pesquisadora, de modo persistente, que ela realizasse as entrevistas entre adolescentes de outra escola. Mas, como vimos, os alunos entrevistados relataram a vivência de *bullying*, o que nos sugere uma séria implicação. O que constatamos na escola Alfa pode ser verdade em outras instituições escolares. Fica, assim, clara a necessidade dos profissionais das escolas passarem a observar os alunos de maneira mais atenta, abrindo espaços de diálogo sobre o tema *bullying* para que todos falem como se sentem, sobre o que observam, e dando sugestões para evitar e resolver os problemas. 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 conhecimento ou compreensão da gravidade do problema. Os dados da pesquisa (MANZINI, 2013) apontam para a pouca ênfase dada às relações sociais e aos processos de socialização na escola na formação de professores e educadores em geral, e, em consequência disto, o visível despreparo dos educadores para lidar com o *bullying*.

Segundo Olweus (1993), o *bullying* não é inevitável e não faz parte, necessariamente, da vida das crianças nas escolas. O autor sugere medidas preventivas a serem adotadas, cujo foco está sempre no diálogo construtivo

entre os diferentes atores do contexto escolar 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), desde que esses sejam utilizados para provocar discussões e reflexões em contexto coletivo. Na escola Alfa, entretanto, observamos que a utilização de histórias em sala de aula tinha por objetivo doutrinar os alunos para que fizessem o “certo”, ou seja, sempre obedecer às regras da escola, da professora e da sociedade em geral. Não ocorriam debates ou discussões. Como resultado, os alunos mostravam desinteresse pelos momentos de leitura voltados a temas como “O que é a coisa certa a se fazer?” – visto que tópicos que poderiam ser empregados para suscitar reflexões morais eram levados aos alunos para simples consumo, na contramão dos ensinamentos de Piaget e Kohlberg que enfatizam o papel central da discussão para o desenvolvimento moral e da autonomia. Nos momentos em que se dirigia à turma, a orientadora educacional lia trechos de livros cujo protagonista era uma criança em dilema sobre o que deveria fazer – o certo a ser feito – para ser uma “boa criança”. E as respostas já vinham prontas e fechadas.

Observamos, ainda, na rotina da escola, a tendência em reduzir apenas às famílias a culpa dos problemas dos alunos. Os pais eram vistos como os maiores responsáveis por desenvolver, nas crianças, valores como moralidade, ética, justiça e paz. Sem dúvida, essa concepção de família permeava a cultura escolar e não motivava a escola a envolver os pais e responsáveis pelos alunos em discussões sobre valores construtivos em casa e na escola, e, muito menos, a envolvê-los em projetos pela paz. Em outras palavras, educar para a cidadania e a ética era problema das famílias, não havendo necessidade de engajar as famílias como parceiras da escola na promoção de debates e projetos em conjunto. Dessa maneira, questões sobre relacionamentos, moralidade e cidadania não eram trabalhadas de maneira planejada, e o currículo oculto se encarregava de ensinar os padrões de individualismo, competição e violência que crianças e adultos traziam para o ambiente escolar sem questionamentos construtivos.

Vale, porém, reafirmar aqui que este posicionamento é completamente equivocado e incorreto, diante das próprias leis do país e das diretrizes educacionais. As escolas têm, sim, a obrigação de assumir o seu importante papel no desenvolvimento sociomoral de seus alunos, da Educação Infantil à universidade. Nunes (2009) enfatiza que o desenvolvimento moral não acontece por meio da imposição de regras e normas sociais a serem obedecidas por medo e/ou culpa. Mas o que testemunhou em sua pesquisa, e o que inúmeras outras pesquisas revelam, é que o que prevalece nas escolas é a cobrança da obediência às regras – para vários professores, desenvolvimento moral é sinônimo de obedecer regras – e eventuais aulas expositivas sobre questões relativas às interações humanas. Nunes (2009) esclarece a importância do diálogo verdadeiro para a promoção do desenvolvimento moral. Na Escola Alfa, entretanto, também predominou a doutrinação das crianças para que obedecessem às regras ensinadas pelas professoras, pois somente assim seriam boas alunas. Barrios, Marinho-Araújo e Branco (2011) explicitam a importância dos valores construtivos a 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 sociomorais e éticos que nele surgem (p. 96).

A promoção do desenvolvimento de tais valores deveria, dessa forma, se constituir como objetivo explícito a ser assumido pela instituição escolar. Na Escola Alfa, porém, existia a crença de que os valores eram aprendidos por meio de palestras e aulas expositivas. Mas, na prática e na teoria, essa crença não se sustenta, pois não existe uma transmissão unidirecional imediata de convicções e valores para os alunos (VALSINER, 1989; 2012). Ao contrário, a internalização de crenças e valores se dá pelo engajamento efetivo das pessoas em situações dialógicas, significativas e diversificadas, nas quais emoções

e afetos são profundamente mobilizados. A simples exposição de ideias ou discurso não leva ninguém a transformar suas crenças e valores, visto que esses possuem raízes profundamente afetivas (BRANCO, 2009).

Na escola Alfa, não foram observadas atividades de cooperação entre as crianças planejadas pelas professoras. Observamos, em vez disso, um clima de competição na escola que ficava mais evidente em momentos como a premiação dos melhores alunos (“alunos-destaque”) e a apresentação, aos pais, dos “melhores” trabalhos sobre virtudes. Como demonstra a literatura, a crença na competição como motivadora da aprendizagem é marcante, assim como a ideia de competir para ser o vencedor/a é muito valorizada em nossa cultura (BRANCO, 2009; KOHN, 1992). Como Beaudoin e Taylor (2007), acreditamos que a demonstração de respeito às experiências de todos os alunos, o cultivo da aceitação, a real inclusão da diversidade e o efetivo trabalho de disseminação da cooperação entre os alunos, reduzindo atividades que privilegiam a competição e o individualismo, são, todas essas, ações capazes de prevenir e resolver casos de *bullying*.

Pareceu-nos incoerente, no caso concreto da Escola Alfa, 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 os alunos se sentem em relação a concessões de prêmios, por exemplo?

Principais contribuições dos alunos

Os entrevistados associaram o *bullying* a sentimentos de tristeza e exclusão, inveja e ciúme. Associaram o *bullying* a bater, fofocar, xingar, dar

apelidos (em especial, os pejorativos destinados aos negros), implicar todo dia, maltratar e intrigar. Entre as meninas, os conflitos eram, muitas vezes, decorrentes da disputa por meninos e por popularidade. A aluna Ester, por exemplo, trouxe uma interessante 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.

Alguns mencionaram que o *bullying* só acontecia se a 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 nos trouxe a certeza de que eles necessitavam de espaço de escuta, em que pudessem expressar seus sentimentos e vivências, discutir o problema e encontrar soluções.

Segundo os alunos, o *bullying* na Escola Alfa existia, e os apontados como causadores de implicância pelos professores muitas vezes se sentiam vítimas (e vice-versa), e alguns indicados indicadas como apenas observadores foram analisados pelos colegas (e por eles mesmas) como sendo vítimas ou agressores. O exposto comprovou o quanto o fenômeno é vivenciado de forma complexa pelas crianças e, muitas vezes, é visto de maneira superficial pelos adultos da escola. Categorizações e rótulos dados pelos adultos (alunos agressores, vítimas ou observadores) podem ser inconsistentes e levá-los a lidar com o fenômeno de maneira equivocada. Ou seja, crianças com estereótipo de “observadoras” pelo fato de serem bons alunos podem, na verdade, ser vítimas ou agressoras, segundo as próprias crianças.

Os alunos entrevistados disseram observar apenas intervenções pontuais, da professora ou da orientadora educacional, para punir os alunos que desrespeitavam as regras da escola e os colegas. Prevaleceu no discurso das crianças o papel da escola de 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*.

Como vimos no capítulo anterior, os alunos entrevistados mencionaram diversas estratégias para lidar com o *bullying*. Mencionaram que poderia ser eficiente pedir a um adulto da escola (professores, em especial) para resolver a questão, “chamando a atenção” (brigando) do agressor. Para elas, um adulto intervir, em vez de um aluno, pouparia esse 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*, citaram outras estratégias que os adultos poderiam desenvolver. Aline mencionou que a menina vítima das alunas populares, ao se sentir excluída, deveria ativamente procurar novas amigas, e os adultos deveriam intervir de modo que as meninas populares aprendessem a incluir no grupo outras crianças. Observamos, aqui, que Aline destaca a importância da criança vítima ser ativa no processo de superar o *bullying*, e de a escola atuar, estimulando a amizade entre as meninas. Ao contrário dos adultos entrevistados, a aluna analisou o *bullying* como um fenômeno complexo, mas passível de solução, como vemos a seguir:

Pesquisadora: E a Suzana? [exemplo que a entrevistada trouxe da menina que sofria *bullying* e insistia em ser amiga das meninas populares que a massacravam] Por que 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 o “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. 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 amizades”.

Carmen, de modo similar a Aline, considerou que a escola poderia ajudar as meninas tímidas a fazerem novas amizades e a evitarem as agressoras. Destacou a importância de os adultos trabalharem o perdão e o amor ao próximo entre os alunos. Na avaliação feita por Carmem, a escola teria um papel significativo de evitar o *bullying* e de ajudar os alunos, na prática, a resolverem problemas relacionados. Com base no posicionamento deles podemos concluir que, caso a professora lhes perguntasse sobre os temas de seu interesse e os trabalhasse com eles, isso poderia levá-los à prevenção do *bullying*. Seriam trabalhados, por exemplo, 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 pra ajudar? Para impedir que façam fofoca de outra por inveja?

Carmen: Eles podiam auxiliar as crianças e também podiam ensinar a evitar, porque aquelas crianças, que não gostam bem das outras...

(...)

Carmen: A Aline e a Bianca são muito tímidas também...

Pesquisadora: Elas são tímidas? Ah, 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 dos alunos quanto as atividades docentes. A motivação pró-social, enfim, pode ser estimulada ou tolhida por sugestões e práticas culturais (BRANCO, MANZINI & PALMIERI, 2012).

Contextos sociais cooperativos estimulam a expressão de comportamentos e sentimentos pró-sociais (STAUB, 2003). Como considerou a aluna Bianca, a cooperação é valiosa na promoção do respeito mútuo. Por isso, julgamos essencial que atividades cooperativas sejam incluídas no currículo escolar e que o valor da cooperação passe a permear todas as práticas escolares. Afinal, cooperar relaciona-se ao desenvolvimento da cognição, da linguagem e da empatia, dentre outros aspectos desenvolvimentais (BRANCO, 2003, 2009; SLAVIN, 2009). Em especial, a experiência de participar de atividades de colaboração promove relações sociais mais justas e, portanto, previne o *bullying*.

Ao contrário dos adultos, Bianca sugeriu que as professoras fossem muito além de palestras e aulas expositivas, incentivando trabalhos e discussões em grupo. Bianca, particularmente, percebeu a importância e a necessidade das crianças construírem juntas ações contra o *bullying* e, ainda, aprenderem a respeitar os colegas e conviver sem magoar os outros. 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 (Bianca).

Fabiana, de modo 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”, ela incluiu tanto ajudar o colega quando ele tivesse dificuldades com o conteúdo didático quanto em vivências

de situações de *bullying*. A aluna mencionou a importância do diálogo entre professor e alunos e a atuação prática dos pares em momentos de dificuldade dos colegas. Salientamos que, apesar de Hoffmann (2000) considerar inata a habilidade que as crianças têm de observar em si e nos outros sentimentos diversos, 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, comportamentos típicos 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” pelos pares. Não observamos na Escola Alfa, durante a pesquisa, atividades cooperativas, o incentivo das professoras ao desenvolvimento de sentimentos empáticos ou a sugestão de ajuda entre os alunos. Como argumentou Fabiana, após questionada sobre o que as crianças poderiam fazer para evitar o *bullying*:

Fabiana: Ajudar uns aos outros.

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.

Salientamos, 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 em prol do colega é algo gratificante e socialmente valorizado. O aluno Bruno considerou que aprender a dividir e a ajudar as pessoas também deveria ser incentivado pela escola, bem como ajudar os alunos a se aceitarem como são. Interessante que ele avaliou como próximos o conceito de “dividir” e o de “ajudar”, conciliando termos como solidariedade e ajuda. Ao contrário dos adultos

entrevistados, Bruno, Fabiana e Bianca valorizaram as interações sociais como recurso para prevenir o *bullying* entre os alunos. De acordo com Bruno, podem ser realizados na escola trabalhos efetivos para a promoção da empatia e ações pró-sociais desde muito cedo (BRANCO, 2009), o que também poderia ser incentivado no contexto familiar.

Na pesquisa, ainda constatamos que, aos oito ou nove anos de idade, faixa etária dos alunos participantes, eles realmente compreendem bem os sentimentos dos outros e são, inclusive, capazes de identificar ações que elevam ou deterioram a autoestima de uma pessoa (HOFFMAN, 2000). As entrevistas demonstraram sua capacidade de expressar as sutilezas envolvidas no *bullying* e na sua prevenção, considerando a importância da amizade e da valorização do colega:

Pesquisadora: O que poderia ser feito na sua opinião pra não existir *bullying* na escola?

Bruno: Todo mundo ser amigo, dividir, não é?

Pesquisadora: Ser amigo e dividir?

Bruno: Dividir o lanche.

Pesquisadora: Dividir mais o quê?

Bruno: É você ajudar a pessoa.

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?

Pesquisadora: Aceitando as crianças do jeito que elas são, não é?

Bruno: Hum hum! [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.

Ester também disse que tanto a família quanto a escola deveriam trabalhar contra o *bullying*. A menina mencionou que caberia à família se envolver

mais 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 atuando em conjunto com a escola na prevenção do *bullying*. A família deveria se implicar no diálogo com os alunos, e a escola deveria tratar do tema *bullying* diretamente. 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.

Pesquisadora: Dar mais atenção pra crianças, fazer ela não ser implicante?

Ester: É.

Pesquisadora: E só a família poderia ajudar ou há 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, por que não fazer...

O certo é que o que encontramos na Escola Alfa refletia 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 dos alunos em certa direção, especialmente no sentido do individualismo. Já entre as crianças, a tendência a competir por atenção e a prática de hostilidades sob a forma de *bullying* aconteciam sem que os adultos estivessem atentos ao que ocorria. Parece-nos que a falta de reflexão e estudos com os professores para que sejam capazes de identificar e lidar o *bullying*, deixando de apontar as famílias como a causa dos problemas entre os alunos, pode criar neles o sentimento de que a escola é capaz de fazer muito pouco. Como temos argumentado neste livro, acreditamos que a escola pode, sim, fazer um trabalho eficiente na direção da socialização saudável, baseada na ética, na aceitação plena da diversidade e no respeito mútuo.

O PAPEL DA FAMÍLIA, DA MÍDIA E DA SOCIEDADE

O papel da família nos processos de socialização da criança e do adolescente é, sem dúvida, essencial.

Este papel está intimamente entrelaçado ao de outros relevantes contextos de desenvolvimento, como as instituições educativas, a mídia e as redes sociais. Na verdade, os processos de socialização são especialmente vulneráveis às mensagens e sugestões culturais que encontramos nos mais diversos e variados ambientes, através das múltiplas modalidades de comunicação social que fazem uso, explícito ou implícito, do apelo emocional ou afetivo a crianças e jovens em desenvolvimento.

Por ocasião da escrita deste texto, um outdoor na cidade de Brasília apresentava a seguinte mensagem: “Se seu marido não quiser mudar o seu celular, mude de marido!” Nessa mensagem publicitária, identificamos duas sugestões altamente controversas: a primeira, que a mulher depende do marido para mudar de celular, o que é uma indicação de sexismo. Já a segunda sugestão, nada sutil, da aquisição de um bem material novo e melhor aparece como mais importante do que as relações afetivas entre as pessoas. Inicialmente, podemos achar essas anedotas “engraçadas” ou “divertidas”, mas na realidade elas são muito perversas e, sutilmente, penetram no campo da promoção de desejos, ambições e valores a alcançar.

Sem dúvida, é no ambiente da família que a criança e o adolescente estabelecem as relações socioafetivas mais importantes. É na família, em

primeiro lugar, que eles vivenciam práticas culturais específicas, encontram apoio afetivo (ou não), vivenciam modelos de identificação, recebem mensagens relativas ao certo e ao errado impregnadas de emoção (positivas ou negativas).

É o grau de impregnação afetiva, nessa fase de sua formação, que irá levá-los à internalização das mensagens sobre o que é bom ou não no campo das crenças e valores morais. Em alguns casos, a depender da qualidade afetiva das relações familiares, a pessoa em desenvolvimento acaba por internalizar o oposto daquilo que vivencia, como é o caso de quem conviveu com um pai irresponsável e alcoólatra, e desenvolve pavor à bebida e um forte sentido de responsabilidade; ou, ainda, de alguém que resiste à doutrinação religiosa dos pais e se torna um ateu convicto. Observar o pai agredir a mãe, a mãe humilhar a avó, o irmão lhe agredir para obter alguma coisa, os pais falarem mal dos vizinhos e assim por diante, tudo isso terá certamente um impacto no processo de socialização familiar. O mesmo ocorrerá no caso de crianças e adolescentes vivenciarem experiências de cooperação entre os familiares, de cuidado, afeto, apoio mútuo, diálogo e orientação tolerante.

Vale, porém, ressaltar que, nem sempre, os pais ou responsáveis pelo desenvolvimento e educação dos filhos irão criar, de propósito, um ambiente nocivo ou desagradável para eles, ou seja, fazer isso de uma maneira intencional. O ambiente simplesmente ali está, ou é criado por um sem número de razões. No caso de um ambiente competitivo e individualista, tais práticas e a expressão direta e indireta de tais valores ocorrem geralmente despercebidas. A competição e o individualismo são parte integrante da base de nossa cultura, de nossa sociedade, e nem sempre preocupam pais ou professores, uma vez que não são conscientes do quanto tais práticas e valores podem concorrer para incentivar o *bullying* entre familiares e o *bullying* nas escolas.

Acreditamos, aqui, ser interessante relatar um caso concreto em que uma simples orientação permitiu a uma família redirecionar a socialização de uma criança de 12 anos de idade. Em 2016, Raquel Manzini foi procurada por um casal para ajudar o filho caçula de 12 anos, muito desorganizado com

seus pertences pessoais e desinteressado pela escola. As ações dos pais e da irmã mais velha de 18 anos, até então, se resumiam a apontar os erros e omissões do menino, assim como criticá-lo diariamente por não estudar. A família vivia um caos. Os pais tentavam ensinar os deveres, o menino resistia (afinal, não gostava de ser tratado como uma criança pequena), a irmã sempre o delatava para mãe, que por sua vez brigava com ele pelo excesso de jogos eletrônicos e bagunça generalizada no quarto. O pai, ora sentia compaixão pelo menino e o acolhia, ora o obrigava com rispidez a cuidar dos seus pertences.

O interesse em superar as dificuldades do pré-adolescente era tanto que os pais e o menino aceitaram as sugestões da psicóloga de conversar bastante com ele e desenvolverem, juntos, algumas práticas de cooperação: os pais ajudavam o menino a se organizar, a entender o sentido das regras e horários, e ele, por sua vez, mantinha os combinados e ajudava a família inteira na organização da casa. A reprovação contínua deu lugar ao “vamos sentar lado a lado, pensar juntos, e fazer em equipe”. O menino passou a questionar a intervenções da irmã, conversando com ela, que passou a respeitá-lo e a orientá-lo em suas dificuldades. Ele passou a ser o parceiro da irmã durante várias das atividades em família. A conquista do diálogo em família, gerando cooperação, permitiu ao menino resgatar sua autoestima e a desenvolver, gradualmente, sua autonomia e independência: ele saiu do lugar de “criança bagunceira” para o lugar de “ajudante indispensável da família”. Suas notas na escola evoluíram, e o menino passou a entender como organizar seu quarto e sua rotina. A família passou a se divertir ao realizar em conjunto pequenas tarefas, como cuidar da alimentação e da faxina. Antes, essas atividades eram realizadas pela mãe, que se sentia sobrecarregada, e sobrava para o pré-adolescente ajudar no término das tarefas como punição. Agora, todos eram responsáveis e cooperavam uns com os outros em prol do bem-estar familiar. Esse exemplo evidencia como práticas específicas de socialização no contexto familiar dão origem a padrões de interação social específicos, e como tais padrões podem ser transformados.

Em capítulos anteriores, esclarecemos que as causas do *bullying* incluem de maneira expressiva crenças e valores socialmente compartilhados. Assim sendo, o *bullying* na escola depende significativamente do que é canalizado culturalmente, não apenas na escola, mas também na família, na mídia e no grupo de pares. Se as práticas e os valores vividos nesses contextos de socialização forem construtivos, respeitosos e implicarem interações pacíficas, possivelmente não haverá a ocorrência de *bullying* entre crianças e jovens.

Como fenômeno relacional, o *bullying* acontece pelo fato de que existem valores e práticas sociais que alimentam o fenômeno. Em outras palavras, porque existem certos contextos que favorecem a expressão desse tipo de violência interpessoal. Conforme Silva e Ristum (2010), a violência é um fenômeno socialmente construído e não pode ser compreendida fora do âmbito das relações sociais. É importante refletir, por exemplo, sobre as mensagens veiculadas pela mídia que frequentemente vão no sentido de valorizar certas características ou qualidades humanas, e/ou menosprezar e ridicularizar características e pessoas que não correspondem ao padrão idealizado do “belo”, “certo” ou “bom”. Vejamos alguns exemplos.

Há cerca de um ano, Angela Branco foi entrevistada por uma rádio para opinar sobre ovos de páscoa que vinham com uma embalagem em branco e uma caneta hidrocor. A proposta do fabricante era que a criança “zombasse” do colega a ser presenteado, escrevendo apelidos e desenhando caricaturas do amigo no ovo. A grande pergunta era: o ovo, por si só, induziria à prática de *bullying*? Segundo Angela, o fabricante, ao sugerir ao comprador: “zombe do seu amigo”, poderia estar convidando as crianças e os adolescentes, sim, a criticarem o a pessoa a ser presenteada. Tal sugestão parece ser, na verdade, um reconhecimento cultural de que as pessoas (especialmente crianças e adolescentes) se divertem em humilhar os outros, e que isso seria engraçado e inofensivo (o que não é).

Obviamente, não é um evento isolado como esse que determina a ocorrência do *bullying*. O ovo “zombador” reflete, revela e reforça a cultura do *bullying*, mas não será ele, sozinho, que levará alguém a praticar o *bullying*. O que poderia ser feito com esse “presente”? Sugerir às crianças e jovens ações na

direção contrária: estimulá-los a escrever mensagens de amizade a quem irá presentear. O queremos dizer é que o fato de vivermos em uma sociedade violenta e preconceituosa não faz de todos nós marionetes a reproduzir necessariamente ações e valores de violência e preconceito. Os seres humanos são altamente criativos, somos todos agentes ativos de transformação social e, portanto, capazes de transformar práticas, redirecionar condicionamentos e inventar alternativas e possibilidades concretas de mudança cultural. Um outro exemplo de forte preconceito vigente em nossa sociedade são os inúmeros ataques racistas pelas redes sociais. O *cyberbullying* é uma maneira covarde de humilhar o outro, que tem por objetivo colocar a pessoa alvo em uma posição de inferioridade.

Em casos como esse, escolas e famílias deveriam assumir o papel de debater com seus filhos e alunos sobre o que motiva uma pessoa ou um grupo de usuários das redes sociais a publicar ofensas racistas ou a curtir, partilhar, comentar tais postagens, debater e discutir os prejuízos que podem ser causados por tais comentários na vida dessas pessoas.

As manifestações de racismo em nosso país são punidas através de leis que criminalizam esse preconceito. Mas o que dizer dos outros preconceitos igualmente causadores de exclusão, males e sofrimentos, como o caso da gordofobia, homofobia, do preconceito contra deficientes de toda ordem, e de tantos outros mais? Níveis preocupantes de manifestação de homofobia são fartamente divulgados pela mídia, enquanto pesquisas acadêmicas revelam as imensas dificuldades daqueles que apresentam orientação homoerótica em sobreviver à convivência preconceituosa com colegas e mesmo professores (MADUREIRA, 2007; REZENDE, 2016).

Quanto à gordofobia, em pesquisa sobre as vivências de mulheres obesas, Oliveira-Silva (2015) nos traz, na fala de algumas participantes, exemplos da profundidade do sofrimento experimentado por mulheres gordas. No diálogo a seguir, Solange (nome fictício), uma mulher de 29 anos, desabafa:

Solange: De vez em quando, não sempre [refere-se a sair de casa], porque eu acho que por eu ser muito assim, eu me estresso facinho.

Eu acho que a gente que é gordo assim, não tem muito alegria assim, por dentro não tem não.

Pesquisadora: E aí você acha que isso pesa na sua vida, literalmente?

Solange: Pois é! Demais. Você não tem liberdade direito, você anda estranho na rua, você fica constrangida que fala né? Só de tá ali eu já tenho vergonha de alguém tá olhando...

Mais adiante na entrevista, Solange prossegue dizendo ter “(...) vergonha de sair. Parei de ir na igreja, parei de estudar por vergonha. Eu não saio, só saio se for muito necessário”. Em seguida, quando a pesquisadora lhe pergunta se, para ela, a escola era mesmo um lugar ruim, ela responde: “É porque eu era excluída demais, eu não sei...” Para Solange, as piores experiências de exclusão e humilhação ocorriam em duas situações bem específicas: no ônibus, onde todos a olhavam com olhar de reprovação e ironia, e na escola. Precisamente na escola, onde, em princípio, todos deveriam estar empenhados em promover a inclusão, a cidadania, a aceitação da diversidade e a democracia.

O caso de Solange não é um caso isolado, pois existem numerosas evidências e relatos acerca de experiências de discriminação, humilhação e exclusão na sociedade, tão numerosas que passaram a ser banalizadas e aceitas como “naturais”. A crueldade em relação a pessoas diferentes dos padrões de beleza e comportamento culturalmente aprovados e idealizados é imensa, sendo minimizada e/ou motivo para ironias. O sofrimento alheio parece não ser problema para grande parte da população.

O que podemos concluir de tudo isso? Em primeiro lugar, que precisamos urgentemente promover e ampliar a discussão de temas como racismo, homofobia e preconceitos diversos em contextos como família, igreja, clubes, locais de trabalho, etc. É essencial o debate dessa e de outras questões que estão na base da exclusão e da discriminação social, pensando como cada um de nós pode contribuir para sensibilizar as pessoas e promover mudanças em termos da violência que predomina na sociedade, promovendo o desenvolvimento moral do grupo, a empatia, o respeito, a justiça e a resolução pacífica dos conflitos.

CAPÍTULO 9

A ESCOLA COMO PROTAGONISTA (SUGESTÃO DA EDITORA)

O que significa assumir um papel de protagonista? Protagonista é aquele que toma a iniciativa e age no sentido de promover ativamente o que pretende. Vejamos aqui um exemplo. Uma professora acreditava que seus alunos aprenderiam muito mais se eles se dedicassem apenas a trabalhos individuais. Além disso, frequentemente promovia competição entre meninos e meninas, porque achava que este método era divertido e capaz de mantê-los interessados e “sob controle”. Com o tempo, observando os alunos com mais atenção, começou a perceber que estavam, cada vez mais, meninos discriminando meninas e vice-versa, sem conseguir trabalhar em grupos mistos. Discutindo essa questão com a equipe psicopedagógica da escola, decidiu levar adiante uma proposta diferente em sua sala de aula, que ia além das tarefas individuais. Passou a propor atividades cooperativas, valorizando o respeito mútuo, a negociação das divergências e a construção, com seus alunos, de regras de convivência. Para isso, passou conversar mais com os alunos, a oferecer-lhes um espaço de escuta, o que facilitou as negociações e reduziu as ocorrências de *bullying* em sala de aula. Ao promover e valorizar a colaboração entre todos, meninos e meninas, resultou em favorecer a motivação dos alunos, a melhoria de sua aprendizagem e o desenvolvimento da empatia e da solidariedade entre eles.

Como podemos avançar nesse sentido nas escolas? Segundo Menin (2002), prevalece no ambiente escolar a promoção de valores negativos. O termo “negativo”, segundo o autor, deve ser entendido como “antissocial”, e

até mesmo inclui certa tolerância à violência física entre as crianças como uma maneira de fazer 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 “bateu, levou”. 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).

É importante destacar que há muitas práticas pedagógicas bem-sucedidas na questão da maior socialização. A aprendizagem cooperativa (SLAVIN, 2009) tem diversos efeitos positivos, que vão desde melhores índices de desempenho escolar e motivação para aprender até o respeito mútuo e a tendência ao comportamento pró-social, dentro e além da escola.

Autores como Battistich, Watson, Solomon e Solomon (1991) não apenas pesquisaram teoricamente a importância da cooperação para o desenvolvimento, como também discutiram programas educativos com cooperação. Battistich e colaboradores (1991) discutem, por exemplo, um programa de desenvolvimento infantil (Projeto para o desenvolvimento da criança) que tem como objetivo encorajar nas crianças comportamentos, atitudes e disposições que considerem as “necessidades e sentimentos dos outros, preocupação com o bem-estar dos outros” (p. 2), ou seja, incentivá-las para que considerarem tanto seus próprios desejos e necessidades quanto os desejos e necessidades dos outros, especialmente em situações de conflito. Em relação aos professores, é necessário, para isso, ter a disposição e competência de observar, analisar e ajudar as crianças em suas interações.

Nesse projeto diversas estratégias de ensino são apresentadas e discutidas. Nelas o professor ocupa papel primordial na promoção do contexto educativo pautado na cooperação. Muitos são os pesquisadores que defendem, nesse mesmo sentido, a aprendizagem cooperativa como estratégia

fundamental de ensino, pontuando o fato de que tem efeitos bastante amplos e duradouros, extrapolando as interações do “aqui e agora” da sala de aula. Afirmam que os resultados positivos em vários aspectos do desenvolvimento dos estudantes e das interações em sala de aula decorrem de esforços cooperativos implementados por instituições educativas. Por sua vez, a obtenção desses resultados positivos tem levado muitos estudiosos a pesquisar sobre o tema e sobre as consequências da aprendizagem cooperativa (JONHSON, 2003; JONHSON & JONHSON, 1999, 2009; JOHNSON, JOHNSON & STANNE, 2000; SLAVIN, 2009).

Essas pesquisas têm revelado os resultados construtivos da aprendizagem intencionalmente organizada de maneira cooperativa, e como essa é capaz de produzir excelentes efeitos em termos de prevenção e tratamento de uma grande variedade de problemas sociais. Dentre estes problemas, estão a exclusão e o preconceito – racismo, sexismo, inclusão de deficientes, etc. – assim como comportamentos antissociais como delinquência, abuso de drogas, *bullying*, violência, incivilidade, falta de valores pró-sociais, e outros problemas decorrentes do individualismo como alienação, solidão, baixa auto-estima, psicopatologias e outras dificuldades. Para os pesquisadores, a aprendizagem cooperativa deve ser uma metodologia de trabalho para prevenir e resolver muitos dos problemas sociais apresentados por crianças, adolescentes 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; NUCCI & NARVAEZ, 2008; LICKONA, 1991; RYAN & BOHLIN, 1999). Para Higgins (1991), é essencial que o professor não seja um doutrinador, mas um defensor ativo da justiça no contexto educativo. O autor menciona quatro condições necessárias para que os alunos desenvolvam pensamentos e comportamentos baseados na justiça:

1. discussão aberta, apoiada na justiça e nos interesses da comunidade;
2. conflitos cognitivos estimulados pela apresentação de diferentes pontos de vista e argumentos de nível mais elevado de desenvolvimento moral;
3. participação coletiva na construção de regras, no exercício do poder e responsabilidade; e
4. o desenvolvimento da solidariedade.

A competição associada ao individualismo é um dos fatores mais sérios relacionados ao *bullying*, pois a mensagem disseminada é a valorização do eu e do sucesso individual acima dos interesses de todos os outros, segundo Kohn (1992). Em um contexto em que o mais importante é se destacar individualmente e satisfazer os desejos individuais, os sentimentos dos outros são negligenciados. Maltratar o outro, mesmo que por diversão, é interpretado como algo natural ao processo de escalada rumo à vitória pessoal. Ambientes competitivos e individualistas estimulam a formação de pequenos grupos e de rixas entre colegas e grupos, o que favorece a discriminação e a exclusão social, características 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. Para as autoras, o *bullying* pode ser prevenido se houver efetivo trabalho de disseminação da cooperação entre os alunos e de redução de contextos competitivos ou geradores de práticas individualistas.

Educando para agir em prol da felicidade e do bem-estar de todos (sugestão editora)

Nessa discussão, um sentimento que merece destaque é a empatia. Hoffman (2000) define 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 que permitem a pessoa ser capaz de ter consciência e experienciar os pensamentos e os sentimentos de outras pessoas.

Expressar sentimentos empáticos significa compartilhar a emoção do outro, que é percebida por meio de pistas diretas como expressões faciais típicas, ou indiretas, como compreender 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. De acordo com Hoffman (2000), o essencial é que a pessoa tenha sentimentos que sejam, naquele contexto, mais congruentes com a situação do outro do que com sua própria situação.

Os sentimentos empáticos são congruentes com a situação do outro, mas não são necessariamente idênticos aos sentimentos do outro. Uma 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, em vez de apenas sentir uma espécie de pena, consegue se colocar no lugar do outro e sentir-se como vítima da situação.

Hoffman (2000) diferenciou 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 a pessoa sente compaixão por aquele que sofre e age a favor dele porque tem o desejo intrínseco de ajudar. É difícil, muitas vezes, delimitar quando a pessoa está agindo motivada pela empatia “egoísta” ou pela pró-social no contexto

das interações sociais.

Vale lembrar, também, que, em alguns casos, a capacidade de se colocar no lugar do outro pode ser usada mais para manipular os sentimentos da vítima do que para ajudá-la, ou seja, a empatia pode, eventualmente, promover comportamentos antissociais (HOFFMAN, 2000). Por exemplo, uma criança egoísta 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 as 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, de que modo acontece a manipulação social e, em especial, como as pessoas se sentem quando são manipuladas.

Em termos gerais, temos evidências suficientes para afirmar que a empatia, bem orientada, é um fator de grande relevância na educação moral e no estímulo a ações e interações pró-sociais entre crianças e adolescentes.

Na implantação de uma educação voltada para valores sociais construtivos, a questão central é que, estando a escola e a família motivadas a desenvolver comportamentos pró-sociais entre crianças e adolescentes, em especial a cooperação, elas devem trabalhar de maneira a promover a empatia, tornando-os mais sensíveis aos sentimentos das outras pessoas, já que essa é uma das condições favoráveis à expressão de comportamentos pró-sociais.

Empatia e simpatia são sentimentos que se relacionam, mas diferentes, segundo Eisenberg e Strayer (1987), pois enquanto o primeiro significa sentir como o outro sente, a simpatia remete a sentir pelo outro, como expressar sentimentos de pena e lamentar a infelicidade da outra pessoa, mas sem necessariamente se colocar no lugar dela em termos afetivos. Para nós, o que importa é que ambos são importantes e contribuem para interações do tipo pró-social, as quais estão na raiz das ações de compreensão, tolerância, ajuda e solidariedade.

Hoffman (2000) destaca que a empatia, em princípio, tende a motivar as pessoas a se comportarem de acordo com princípios de promoção

da justiça e do bem-estar dos outros, gerando uma motivação significativa para agir em prol dos demais. No entanto, nem sempre a empatia desencadeia comportamentos pró-sociais, pois vários são os fatores que levam a ações concretas. Também Eisenberg e Strayer (1987) pontuam que a empatia e a simpatia podem suscitar o desejo de se engajar em comportamentos pró-sociais, mas a relação não é direta nem inevitável, porque nem sempre a pessoa tem condições de efetivamente ajudar a outra ou a competência para fazê-lo.

Rodrigues, Dias e Freitas (2010) incluem a empatia no conjunto das habilidades sociais a serem desenvolvidas na infância, dentre as quais também estão a assertividade, a expressão de sentimento positivo, a civilidade e a responsabilidade. Sentir empatia, portanto, pode coibir comportamentos agressivos e facilitar o desenvolvimento de amizades.

O desenvolvimento da empatia é, portanto, muito significativo, mas não garante a disposição de cooperar ou de agir em prol do outro. Como Hoffman (2000) assinalou, um observador empático pode sentir apenas desconforto e perturbação e não agir adequadamente diante do sofrimento alheio. Dessa maneira, os programas de intervenção na escola para promoção da paz e a prevenção do *bullying* devem necessariamente incluir, em suas práticas, muitos outros elementos – além da promoção da empatia – no sentido de conduzir os processos de socialização de crianças e adolescentes na direção do resultado desejado.

Um aspecto interessante, analisado por Hoffman (2000), é a quantidade de observadores presentes na situação em que alguém está sofrendo por alguma razão. O observador 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 fará isto. Sabendo-se disso, as práticas educativas devem se orientar para auxiliar os estudantes a compreender que o sofrimento alheio deve motivar todos à ação, pois a iniciativa de cada um é importante e todos devem colaborar no apoio à vítima. Ao observar a tristeza de alguém alvo de *bullying*, o colega pode sentir raiva do agressor, fazê-lo parar e efetivamente

ajudar a vítima, mas o grupo também deve apoiá-lo e unir esforços no sentido de transformar as relações e criar novas bases para a resolução pacífica dos conflitos. Desse modo, será facilitada a internalização da disposição de agir em prol da felicidade e do bem-estar de todos, o que se torna gratificante em um contexto onde isso é socialmente valorizado por adultos e colegas.

Ao observar um colega envergonhado com apelidos pejorativos, o aluno empaticamente sensível pode sentir raiva do agressor, e, 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 podem motivá-lo a buscar ajuda, a apoiar o colega-alvo, ou a interferir na situação, interrompendo o ataque. Pode dizer, por exemplo: “Não estou vendo graça nesses apelidos!” Ou: “Você acha certo roubar o lanche dele? E se fosse o seu lanche?” Após intervir na situação e ajudar a vítima, ele pode se sentir melhor e com a sensação de dever cumprido.

É preciso, porém, enfatizar tanto a importância do aluno se colocar no lugar do colega quanto a necessidade de avaliar e encontrar as melhores alternativas de ajuda. Isso é fundamental, pois cada situação específica exigirá ações diferenciadas e específicas. No caso dos observadores de *bullying*, esse é um aspecto a ser levado em conta, pois os observadores podem pensar que é difícil encarar o agressor e daí acharem mais fácil se divertir com a situação.

Todas essas são questões relevantes que precisam ser expostas e discutidas nas escolas e nas famílias em momentos particularmente planejados para isto, ou aproveitando uma oportunidade criada por um episódio de *bullying* específico. Tudo irá depender, certamente, da sensibilidade, da avaliação e da orientação inteligente dos adultos.

A disposição em agir em prol de alguém pode ser incentivada desde muito cedo pela família e pelas instituições educativas. Desde os dois anos de idade a criança já percebe o fato de que as outras pessoas têm experiências subjetivas, e aos quatro anos, podem nomear corretamente as emoções básicas apenas observando fotografias (PAVARINO e colaboradores, 2005). Além disso, muitas pesquisas indicam a precocidade afetiva das crianças, e

sua disposição não apenas para expressar empatia como, também, para agir de maneira a ajudar e a consolar pessoas que apresentam sinais de tristeza e sofrimento (BRANCO, 2003). Na idade pré-escolar, os comportamentos pró-sociais tornam-se cada vez mais complexos e sutis. As crianças nessa faixa etária, segundo Pavarino, Del Prette e Del Prette (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. Em outras palavras, as crianças poderão agir de maneira pró-social se o seu contexto familiar valorizar a cooperação e a solidariedade, por exemplo. Crianças pré-escolares já percebem que o mesmo evento pode causar emoções diferentes em pessoas diferentes, já são capazes de avaliar as possíveis causas dos sentimentos dos outros, e também conseguem prever como as pessoas podem se sentir em determinada situação. Um pouco mais velhas, compreendem cada vez melhor as causas e as consequências do nível de autoestima das outras pessoas, e percebem cada vez melhor como as situações promovem sentimentos positivos e negativos, e como alguém se sente diante de dificuldades/rejeição ou de sucesso/valorização.

A conclusão lógica dos estudos e pesquisas relatados é de que é possível e necessário que a motivação pró-social seja estimulada desde cedo no contexto familiar e escolar. Trabalhos efetivos para a promoção da empatia e dos comportamentos pró-sociais entre as crianças podem ser realizados na escola desde os níveis iniciais, sendo essencial o apoio, o esclarecimento e a participação da família neste sentido.

Nas etapas iniciais da vida, as crianças terão diferentes vivências e possibilidades de aprendizagem que poderão lhes servir de apoio ao desenvolvimento da motivação pró-social. Por exemplo, uma criança que nunca se sentiu abandonada, terá dificuldade de entender, de imediato, como um colega se sente por ter sido abandonado pela mãe. Portanto, ela depende do espaço dialógico de conversa e reflexão que a família e a escola podem promover, para que ela entenda melhor como o outro se sente. Além dessa sensibilização, adultos e colegas são modelos poderosos quando se enga-

jam em ações pró-sociais em favor de alguém. O poder do exemplo e da observação de pessoas que servem de modelo para crianças e jovens é amplamente reconhecido e destacada pelos estudiosos do desenvolvimento humano (COLE & COLE, 2004). Podemos, portanto, imaginar o que ocorre com uma criança que sempre vivenciou o racismo como algo aceito e praticado 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 os alunos e suas famílias sobre temas associados a preconceitos como o racismo, sexismo, pobreza, necessidades especiais, homofobias e tantas outras diversidades. Além disso, a criação no ambiente escolar de estratégias efetivas para que empatia, solidariedade e cooperação prevaleçam sobre sentimentos hostis e discriminatórios que geram a exclusão e o *bullying* terá um poderoso efeito.

Prossociabilidade, cooperação e construção da paz

Existem várias estratégias para a promoção da prossociabilidade, como o desempenho de papéis ou *role playing*. O *role playing* pode ser incentivado nas escolas como estratégia de sensibilização dos alunos para os sentimentos do outro e de convite ao desempenho de ações pró-sociais. A estratégia consiste em convidar um aluno para se colocar no lugar de outro em situação de faz de conta, para que ele sinta como o colega se sente diante de determinada situação fictícia. Depois, perguntar, por exemplo: “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 Ana espalhasse esse boato sobre você? O que você poderia fazer?”

O exercício de imaginar-se no lugar do outro é uma estratégia excelente para o desenvolvimento não apenas da empatia e prossociabilidade, mas também para o desenvolvimento cognitivo. Colocar-se no lugar do outro também amplia as possibilidades de percepção e interpretação de eventos e situ-

ações, auxiliando na resolução de problemas concretos (novos ângulos, novas ideias). É, também, muito importante no caso de conflitos interpessoais, pois facilita os processos de negociação.

Conforme Hoffman (2000), por-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 a menina 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); poderá, também, imaginar o que pode fazer para se sentir melhor ou para sair da situação embaraçosa. Ao desempenhar o papel do outro, o observador ou se coloca na situação e se sente como se vivenciasse o sofrimento, ou pode imaginar o que a vítima sente e, assim, desenvolver fortes e duradouros sentimentos empáticos.

Para o renomado cientista e pensador Humberto Maturana (2002), os seres humanos nascem com significativa propensão à cooperação e à prossociabilidade. Mas o sentimento de empatia é desenvolvido culturalmente, ao longo do processo de socialização, nas interações sociais. O mesmo ocorre no que se refere à propensão para agir pró-socialmente ou a agir com violência, conforme Staub (1991). Em outras palavras, as tendências ou pré-disposições humanas podem ser estimuladas ou inibidas de acordo com o ambiente cultural em que a pessoa se desenvolve. O desenvolvimento da empatia e da prossociabilidade é influenciado pela qualidade das relações sociais (pró-social ou hostil ou indiferente) e por técnicas e experiências de educação empregadas pelos cuidadores e professores, ou seja, depende dos valores, regras e práticas culturais vivenciadas em grupos sociais específicos: família, escola, vizinhança, e demais grupos nos quais o ser em desenvolvimento se insere e dos quais participa (BRANCO, 2012).

Contextos com valores sociais construtivos, como cooperação, solidariedade, e valorização dos sentimentos do outro, encorajam a empatia, a colaboração, práticas sociais de inclusão e ações pró-sociais. São as experiências

que, vividas pelo sujeito em desenvolvimento, viabilizam os processos que, no capítulo 2, denominamos como canalização cultural. O mais importante é destacar que práticas e valores se constituem de maneira recíproca, isto é, as práticas do tipo x tendem certamente a produzir valores do tipo x (e não do tipo y) e vice-versa.

Como dar início a este processo? Caso a escola decida atuar como protagonista e agente ativo na construção da paz deverá criar, propor e realizar novas práticas sociais de interação pró-social entre todos pertencentes à instituição, novas práticas pedagógicas que tenham por base a cooperação e a valorização das diferenças e da diversidade. Tal iniciativa é fundamental como ponto de partida.

A escola como agente ativo na construção da paz

Vejamos um exemplo: um professor tem por objetivo promover entre as crianças a análise e discussão do tema “cerrado” (o que é, como vivem ali os animais, os problemas encontrados, etc.). Ele poderá criar a seguinte estratégia: solicitar aos alunos para pesquisar individualmente em casa sobre o tema, sorteando os tópicos (que se repetem) entre os alunos. Em sala de aula, ele reunirá os grupos diversificando os temas pesquisados, de modo que cada aluno do grupo tenha pesquisado um tópico diferente e deverá compartilhar com os colegas aquilo que aprendeu. Quanto mais aleatória for a organização dos grupos, respeitada a diversidade de tópicos pesquisados pelos seus componentes (o professor pode e deve interferir na organização), maior a probabilidade de os alunos interagirem com novos colegas e aprenderem a trabalhar com pessoas diferentes. Em seguida, os alunos de cada grupo, juntos, poderão construir uma maquete sobre o cerrado. O professor irá estimulá-los a conversar com outros grupos para trocarem ideias e completarem da melhor maneira o seu próprio trabalho. Como mediador, o papel do professor, ao longo do processo, será elogiar a apresentação das

ideias, a originalidade e criatividade de cada grupo na construção da maquete, valorizar a cooperação para atingir o objetivo proposto. Como mediador, seu papel será evitar que algum aluno ou poucos assumam o trabalho sozinhos, para que todos participem. Os trabalhos finais poderão ser socializados com toda escola e outras atividades planejadas, como um ciclo de palestras sobre o cerrado e sua preservação.

O que mais poderia ser feito para promover a paz na escola? Sobre-tudo, é importante compreender o que significa a paz. A paz é um processo permanentemente construído nas interações sociais entre as pessoas. Pode-se dizer que nunca alcançaremos um estado permanente de paz na sociedade, pois a vida – na escola e fora dela – é feita de conflitos e divergências que promovem o desenvolvimento das pessoas e dos grupos sociais. A paz atua como uma direção, um norte a alcançar, um sentido específico para que o desenvolvimento humano seja orientado a melhor contemplar os ideais de justiça, respeito, solidariedade e responsabilidade. Nos contextos culturais onde se tem a paz como meta a ser diariamente conquistada, a diversidade é valorizada, assim como são valorizados os acordos de respeito, responsabilidade, deveres e direitos.

Segundo a perspectiva da Psicologia Cultural, que aqui defendemos, a conquista da paz é um processo permanente de construção social que se dá pelas ações, pelo movimento, pelos conflitos, pela criatividade, pela divergência e, sobretudo, pelo debate respeitoso e pela negociação. Em contextos de paz e de cooperação não somente são promovidos os valores humanos (SENNETT, 2012), como também é incentivada a qualidade do desempenho escolar e/ou profissional, sendo ambos maximizados (SLAVIN, 2009).

A paz, na escola, é esse processo permanente de construção de um ambiente pedagógico no qual todos os conflitos sejam resolvidos de maneira positiva, construtiva, e no qual alunos, professores e equipe escolar se sintam ouvidos e respeitados.

Vejamos outro exemplo: o professor Diego Lima, foi um dos vencedores da edição de 2015 do Prêmio Educador Nota 10, organizado pela Funda-

ção Victor Civita e pela Fundação Roberto Marinho pelo trabalho realizado na Escola Municipal Darcy Ribeiro em São José do Rio Preto, interior de São Paulo, que demonstra, na prática, que é possível construir um ambiente escolar voltado para a paz.

Quando o professor Diego Lima assumiu a Direção da Escola Municipal Darcy Ribeiro, em 2015, encontrou banheiros imundos e sem vasos sanitários, vidros quebrados, sinais de incêndio pela escola e mobiliário depredado. Além disso, traficantes escondiam drogas no muro da escola, dominando o local. Ele começou o seu trabalho conhecendo a comunidade de Santo Antonio, onde se localiza a escola: aplicou questionários e conversou muito com alunos, pais, funcionários da escola e moradores da região.

A matéria aponta que a primeira ação do professor, então, foi reformar a escola: conseguiu materiais de pintura com escolas que já haviam sido reformadas e dois pintores com a prefeitura. Aí deu início a uma espécie de “corrente do bem”: Diego anunciou, por meio de carro de som, a entrega dos materiais escolares antes das aulas e, ao chegarem à escola e se depararem com salas pintadas, os pais também se envolveram com a reforma. Os próprios funcionários, ao verem as mudanças nos alunos (emocionados com a obra) e na própria comunidade, passaram a integrar o time dos pintores. Tintas e outras doações para a reforma começaram a chegar de todas as partes da cidade.

Na volta às aulas, no primeiro dia de aula, os alunos foram recebidos por toda equipe da escola e um telão exibia imagens dos pais e funcionários arrumando a escola para eles. Os alunos foram envolvidos, então, no desenvolvimento de um novo regimento para a escola. Para evitar a evasão, os alunos que faltavam eram procurados pela escola de imediato, um a um. No ano de gestão do professor Diego, não houve suspensões (anteriormente, eram 60 por semana) e apenas dois alunos se evadiram (antes, 200 se evadiam ao ano). O professor ainda incluiu atividades culturais nos fins de semana na escola, convidando todos os membros da comunidade, pessoas de dentro e de fora da escola. O local dominado por traficantes foi decorado e transformado em um lindo jardim.

O trabalho feito por esse professor mostra que, com motivação, boa vontade e trabalho em cooperação, envolvendo pais, funcionários e alunos, é possível transformar a realidade de uma escola como essa, antes propícia à violência, à repetência e à evasão de alunos. Fica aqui a nossa esperança de que o processo de construção de paz na escola pelo professor Diego tenha continuado por esses anos.

Promovendo a cultura da paz: princípios e sugestões

A seguir, buscamos apresentar, a partir dos estudos realizados, princípios e sugestões importantes para os professores e/ou gestores no sentido da promoção da paz, cooperação, empatia e para a prevenção do *bullying*.

1. Observar, analisar e conhecer as características, a estrutura e a dinâmica de funcionamento da escola e das salas de aula. Como andam as interações e relações sociais na escola em geral e nas salas de aula? O que pode ser feito para melhorar a qualidade dessas relações entre os estudantes e entre eles e seus professores?
2. Analisar as mensagens e avisos diversos que circulam pelos murais e demais ambientes da escola: eles valorizam as produções e contribuições dos alunos, o esforço conjunto, a cooperação e a colaboração entre eles? Valorizam os professores e a comunidade em que vivem os alunos?
3. Fazer uma pesquisa sobre o que pensam os alunos da escola e de suas salas de aula? Algumas sugestões para obter suas respostas e comentários:
 - a) criação de espaço específico para o diálogo construtivo entre alunos, professores e pais, uma espécie de assembleia onde ideias, conflitos e sugestões possam ser negociados tanto em cada turma como por toda a escola;

- b) disposição de urnas pelo espaço da escola para coletar ideias, denúncias, opiniões e sugestões dos membros da comunidade escolar, que poderão vir anonimamente ou identificadas;
 - c) realização de oficinas periódicas sobre temas como o *cyberbullying*, por exemplo, a serem pesquisados, trabalhados e discutidos com a participação ativa dos alunos e dos professores.
4. Observar com atenção especial os conflitos que surgem no contexto escolar para identificar possíveis focos de ações de injustiça e discriminação. Dar atenção especial a possíveis focos de *bullying*. Analisar caso a caso com valorização da participação ativa dos estudantes, exercitando a tolerância zero em relação a expressões de preconceito ou *bullying*.
 5. Criar e promover permanentemente ações cooperativas entre toda a comunidade escolar, geradora de atitudes de inclusão e respeito à voz de todos os alunos, educadores e famílias.
 6. Criar e implementar estratégias pedagógicas em salas de aula voltadas para a cooperação. A cooperação deve ser exercitada continuamente em todas as disciplinas e ações da escola. Ações pontuais e raras são pouco efetivas. Estimular atividades criativas e atraentes leva os alunos a internalizá-la como valiosa.
 7. Promover ciclos de debates sobre temas da atualidade de maneira a incluir trabalhos em grupo e interdisciplinaridade, incluindo discussões sobre empatia, resolução de conflitos, justiça, formas de preconceito, da sustentabilidade, etc. Utilizar com frequência as artes como recurso de expressão (teatro com cenas de superação da timidez). Solicitar que os alunos sugiram temas e atividades que considerem importantes.

8. Reunir professores, alunos e a comunidade escolar em eventos culturais, campanhas de solidariedade, etc., evitando competições ou premiações. A mensagem a ser transmitida pela escola deve sempre buscar coerência e consistência com o seu propósito de conscientizar os seus membros, e a comunidade em que se insere, de que todas as pessoas são importantes, merecem respeito, têm valor e podem ajudar-se umas às outras de alguma maneira.

Reafirmamos que a escola não pode estar sozinha no propósito de transformar crenças valores e hábitos historicamente contruídos. Assumir o protagonismo não significa que os demais setores da sociedade não assumam sua grande responsabilidade nesse sentido. Ter a escola como protagonista de uma cultura de paz, no entanto, já é um grande passo para a mobilização da sociedade como um todo.

ÉTICA, CIDADANIA, DEMOCRACIA E PAZ (SUGESTÃO EDITORA)

O *bullying* é um fenômeno relacional e cultural e se manifesta de maneira complexa e peculiar nos contextos sociais. Como os episódios de *bullying* têm sua especificidade, não podemos estabelecer estereótipos sobre crianças, jovens ou adultos agressores, observadores ou vítimas, pois cada contexto relacional 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 um aluno que tem prestígio na família é observadora entre seus pares, ou o que sofre preconceito fora da escola irá sofrer *bullying* na escola.

Com base na premissa teórica de que o ser humano se constitui na cultura, mas também a constrói e é ativo na transformação da realidade, confirmada pelas pesquisas apresentadas e discutidas neste livro, podemos concluir com convicção que as escolas podem e devem assumir a promoção e a construção de uma cultura de paz. Sem dúvida, essa não pode ser uma tarefa solitária da escola, pois ela não tem todo esse poder. Mas educadores e administradores da instituição escolar podem e muito colaborar, tomando iniciativas com base nos conhecimentos científicos já disponíveis, na direção da cultura da paz. Podem e devem adotar ações concretas inspiradas nos princípios da ética, da cidadania e dos ideais democráticos. Professores, psicólogos escolares e equipe pedagógica podem e devem desenvolver um olhar

atento às relações sociais e ao desenvolvimento global dos estudantes e, a partir desse olhar cuidadoso, contribuir para encontrar, em colaboração com eles, estratégias de motivação e ações de prevenção e intervenção adequadas em casos de *bullying*.

Conforme Staub (2001) e Rengifo-Herrera (2012), no centro dos conflitos agressivos e problemáticos está a diferenciação entre o “nós” e o “eles”, a desvalorização do “eles” levando as pessoas a se posicionarem umas contra as outras. Desconstruir a crença de que um grupo é intrinsecamente superior a um outro (inferior, merecedor do *bullying*), envolve gerar e orientar o diálogo entre os grupos hostis e os hostilizados, de maneira que eles possam aprender a se comunicar, a negociar e a desenvolver empatia e compreensão entre si. O contato constante entre os 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).

De acordo com as vivências e as sugestões dos alunos entrevistados por Raquel Manzini (2013) relatadas nos capítulos 6 e 7, avaliamos que há diversas maneiras de o *bullying* ser evitado no contexto escolar, dentre elas o incentivo à conversa e à negociação entre os alunos envolvidos, com a mediação do adulto para despertar a empatia por meio do diálogo indutivo (como você se sentiria no lugar dele?), como sugerido por Hoffman (2000).

Os adultos da escola e da família podem ajudar os estudantes a desenvolver sentimentos empáticos pelos colegas e, conseqüentemente, contribuir para a construção de um ambiente escolar mais harmônico e favorecedor do desenvolvimento global dos alunos.

Segundo os alunos entrevistados seria importante diversificar o trabalho em grupos, ensinar o perdão, o amor e o respeito ao colega, e fazer com que vítima e agressor conversem e se entendam por meio do diálogo, de modo a ficarem amigos. Também sugeriram construir com os alunos regras de convivência, ensiná-los a compartilhar brinquedos e brincadeiras, e convidar os pais dos alunos envolvidos em caso de *bullying* para conversar. Diante dessas sugestões, observamos que, caso os alunos tenham esse espaço de diálogo

nas escolas, poderão, em muito, contribuir com sugestões bem interessantes para trabalhos a favor da construção da paz.

Os processos de internalização e externalização de novas crenças e valores culturais exigem, de fato, diálogos construtivos e vivências afetivas significativas capazes de dar origem a reais transformações. Corsaro (2011) postula que, ao longo da socialização, as crianças são afetadas pelas sociedades e culturas às quais pertencem, mas contribuem, também, para a produção e a mudança cultural de maneira inovadora e criativa. Nos processos de internalização, o indivíduo constrói com aqueles com quem convive um conjunto único de significados e, ao agir (externalizar), efetua alterações na cultura coletiva (BRANCO, FREIRE & BARRIOS, 2012; FREIRE, 2008). No contexto da Escola Alfa, porém, apesar de os alunos terem contribuições valiosas a dar sobre o tema *bullying*, nem sempre foram levados em conta porque sua participação não era efetiva na rotina escolar.

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. Trabalhos efetivos para a promoção da empatia e dos comportamentos pró-sociais devem ser realizados desde a Educação Infantil, sendo importante a participação da família sensibilizando os filhos para os sentimentos dos outros, também, no contexto familiar. Como vimos nos capítulos anteriores, o desenvolvimento da empatia é influenciado pelas experiências concretas e pelos exemplos dados pelos cuidadores e professores, mediante a expressão de crenças e práticas culturais específicas (BRANCO, 2012; HOFFMAN, 2000). Sentimentos empáticos podem ser encorajados ou inibidos, o mesmo ocorrendo com a manifestação de comportamentos pró-sociais.

Lamentavelmente, algumas vezes a empatia é vista como um sintoma de fraqueza. Trata-se de uma visão absolutamente incorreta, pois a empatia e a capacidade de se colocar no lugar do outro é o que permite a uma pessoa melhor conviver com os outros, melhor trabalhar em equipe, ampliando seus horizontes e sua compreensão do mundo. Ou seja, a empatia é uma

habilidade a ser desenvolvida e valorizada na escola e na família para que crianças, jovens e adultos compreendam os sentimentos uns dos outros gerando processos relacionais compatíveis com a cultura de paz.

Mais uma vez, portanto, ressaltamos a necessidade de a escola ouvir seus alunos, suas vivências e suas sugestões, não deixando as relações sociais em segundo plano.

Na conclusão deste livro, queremos chamar a atenção do leitor ou leitora para o fato de que, tanto na família como na escola, a experiência social e afetiva de acolhimento e amor é a base da nossa educação intelectual e moral, é a base da nossa felicidade (MORIN & PRIGOGINE, 2000; SENNETT, 2012).

Outra questão central a ser considerada é o quanto a comunicação de ideias e sentimentos são fundamentais nos processos de internalização e externalização de crenças e valores. Na comunicação verbal e, especialmente, na comunicação não verbal que se estabelece entre as pessoas – na escola, entre alunos, e entre alunos e professores – significados individuais são continuamente elaborados e transformados, podendo dar origem a poderosas crenças e valores (BRANCO, FREIRE & BARRIOS, 2012). Comunicar por meio do discurso verbal a importância de valores construtivos para o desenvolvimento humano não basta para gerar um clima de solidariedade e paz nas escolas. Contradições nos processos de comunicação estão muito presentes na escola e na sociedade, quando se diz algo, mas se age de forma bastante diferente.

Daí a necessidade da permanente autocrítica dos pais e educadores, para que estes se tornem bem conscientes acerca das mensagens não verbais e afetivas que estão comunicando aos estudantes nas interações do dia a dia.

Refletir e discutir com as crianças e os adolescentes sobre o significado dos conflitos e do *bullying* parece ser o melhor caminho para se construir relações sociais benéficas ao desenvolvimento humano na escola. Segundo Valsiner e Cairns (1992), o conflito traz consigo o potencial de gerar novas alternativas, novas ideias e posicionamentos, enfim, transformações úteis e significativas para o desenvolvimento humano, caso seja trabalhado de

maneira construtiva. Lapponi (2011) alerta, além disso, que saber lidar com os conflitos não significa se adaptar a eles, mas ser flexível e aceitar as diferenças com o 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*, e atuar no sentido de eliminá-lo ou reduzi-lo pelo contínuo esforço em implementar novas bases para as interações e relações humanas no ambiente escolar.

Somente as práticas concretas poderão ser eficazes para transformar crenças e valores e construir novas modalidades de relacionamento e de interação, capazes de favorecer o bem-estar e o bom viver de todos e de cada um. Opezso (2011) considera a comunicação como um ato criativo capaz de promover um espaço de interação e negociação contínua. Ouvir os estudantes e construir com eles estratégias para evitar e resolver casos de *bullying* pode, por conseguinte, melhorar a qualidade da convivência entre pares e entre educadores e alunos, favorecendo melhores condições de ensino-aprendizagem.

Como Vírseda (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, cooperativo de todos os atores envolvidos. Assim práticas pontuais de prevenção de problema não são produtivas se idealizadas e aplicadas por poucos membros da escola, sem o envolvimento de todos: educadores, servidores, alunos e suas famílias.

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 o hábito da reflexão moral e da promoção da justiça. A justiça, a paz e o preceito de “não fazer com o outro o que eu não gostaria que fizessem comigo” são caminhos contrários às práticas de *bullying* e poderão ser internalizados, caso sejam discutidos e vivenciados afetivamente no cotidiano escolar.

Ações coletivas propostas pela coordenação e direção serão fundamentais para apoiar os professores em seus processos de descoberta de como eles, como principais mediadores junto aos alunos, podem fazer uma significativa diferença. Ao compreenderem o seu papel de educadores, e não apenas de alguém que ensina conteúdos específicos e obediência, verão que a criação de um ambiente e um clima de paz e mútuo respeito em sala de aula irá favorecer o alcance de todos os seus objetivos pedagógicos, incluindo o próprio desempenho escolar. Cada professor, ao se empenhar em construir projetos cooperativos e inovadores contra a violência e a favor da paz, envolvendo seus alunos, terá a oportunidade de verificar resultados surpreendentes e positivos em sua sala de aula.

Para que haja uma mudança efetiva, é necessário que os adultos da instituição concebam os estudantes como seres ativos e capazes de contribuir para seu próprio desenvolvimento e educação (CORSARO, 2011; GASKINS, MILLER & CORSARO, 1992). Os estudantes são capazes de mudar intencionalmente sua conduta e atitudes frente a si próprio e às pessoas com quem convivem com base em suas próprias crenças e motivações. Ouvir os alunos, e incluir sua participação em projetos escolares dará a oportunidade para que passem a evitar, e a lidar de modo construtivo, com situações de *bullying*. Eles agirão valorizando a diversidade, a democracia e os direitos humanos nas relações entre os colegas, com os professores e com as pessoas em geral (JARES, 2007).

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 afeto e cognição são igualmente valorizados no estabelecimento de uma convivência pacífica na escola. Intervenções pontuais e verticais podem eventualmente aplacar a angústia dos adultos, mas não transformam as bases da violência, como a competição, o individualismo e os preconceitos. Em outras palavras, realizar um trabalho contra o *bullying* apenas com discursos favoráveis ao desenvolvimento de virtudes não significa ações concretas em prol da paz. Na prática, palestras, aulas e discursos não garantem o

trabalho construtivo, cooperativo, nem fazem emergir princípios, valores ou ações diárias orientadas para a ética, a empatia, a justiça. Para isso, afetos e sentimentos profundos precisam ser mobilizados através de diálogos e reflexão conjunta.

Em síntese, a educação para paz é um processo contínuo e permanente fundamentado na crença e convicção acerca do valor do respeito, da justiça e da solidariedade, bem como na crença sobre a importância da resolução pacífica e criativa dos conflitos (BRANCO, 2012; JARES, 2007). No sentido da educação para a paz, há o objetivo de se construir a cultura da paz na escola, promovendo ações éticas e cidadãs, a justiça, o respeito ao próximo e a solidariedade no dia a dia escolar.

Se desenvolvermos uma cultura da paz, haverá empatia, respeito ao próximo e minimizaremos a ocorrência de *bullying*.

É essencial que o *bullying* não seja visto como simplesmente ausente de uma determinada instituição, uma vez que, sendo uma prática cultural de assédio moral que vai além dos muros escolares, pode sempre emergir em qualquer escola. Ele também não deve, jamais, ser encarado como fenômeno natural ou como se fosse inevitável. É importante saber identificá-lo para que possa ser resolvido, e mobilizar novos esforços para preveni-lo de maneira eficaz. Cabe à escola e à família agirem de forma ativa, refletindo e gerando mudanças nas práticas escolares e, por conseguinte, promovendo a paz, o respeito e a solidariedade entre alunos, entre professores e alunos, e entre esses e a sociedade.

Como a comunidade escolar vivencia o *bullying*? Esta deve ser a pergunta norteadora de qualquer programa voltado para a paz nas escolas. Refletir sobre as relações que se estabelecem entre os alunos e, a partir disso, traçar novos e criativos caminhos. A escola, a família e a sociedade, para prevenir o *bullying* e promover ações concretas em prol da paz devem, urgentemente, atuar de modo cooperativo, conjunto e construtivo.