



CONFLITOS, SENTIMENTOS E VIOLÊNCIA ESCOLAR

Conflict, feelings and school violence

Lúcia Salete Celich Dani

Doutora em educação, Professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM),
Santa Maria, RS - Brasil, e-mail: lcelich@smail.ufsm.br

Resumo

Este artigo apresenta reflexões sobre a temática violência escolar seus conflitos e sentimentos. As informações para este texto foram coletadas durante o desenvolvimento da segunda etapa do projeto de pesquisa intitulado “Os conflitos e os sentimentos presentes na relação pedagógica e seus entrelaçamentos na construção da personalidade moral”. Nessa etapa, a pesquisa teve como objetivos identificar quais os sentimentos que afloraram nas situações de conflitos presentes na relação pedagógica e quais as significações que foram construídas pelas crianças envolvidas em tais situações, buscando compreender como esses elementos atuam na construção da personalidade moral autônoma (PUIG, 1998). Para tanto, o foco central dessa investigação direcionou-se para um estudo de caso de uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal da cidade de Santa Maria – RS, composta por 26 alunos com faixa etária entre 9 e 14 anos e a professora regente. Num período de três meses realizamos observações e atividades nas quais as crianças teriam de expressar seus sentimentos em relação às situações de conflitos. As observações realizadas foram caracterizadas

como observações do tipo mais formal (WITTROCK, 1989) através de um sistema aberto (WITTROCK, 1989) e, registradas em um diário de campo. As atividades escolhidas foram: dinâmica de grupo e entrevista grupal, tendo como elemento motivador gravuras referentes ao ambiente escolar. Os resultados apontaram para a ideia de que a convivência baseada no conceito de agrupamento (CORTELLA; DE LA TAILLE, 2005) favorece a construção de significações que legitimam a violência nas relações interpessoais escolares.

Palavras-chave: Violência escolar. Sentimentos. Conflitos. Relação pedagógica. Personalidade moral.

Abstract

This essay presents reflections about violence in schools, its conflicts and feelings. The information for text was collected along the development of the second step of the research project called "The conflicts and feelings in the pedagogical relation and its interlacing in the development of moral personality". In this second step, the research had the objectives of identifying which feelings came over in the situations of conflict that are in the pedagogical relation and which are the significations that were built by children involved in such situations, getting to comprehend how these elements act in the building of unattended moral personality (PUIG, 1998). For this, the central focus of this investigation aimed to a case study of a group of elementary school students of a city public school of Santa Maria – RS, composed of twenty-six students between nine and fourteen years old and their regent teacher. In a period of three months we performed observations and activities in which the children had to express their feelings towards conflicts situations. The observations performed were characterized as formal (WITTROCK, 1989) through an open system (WITTROCK, 1989) and registered in a daily camp schedule. The activities chosen were: group dynamics and group interviews, and the motivating factors were pictures referring to the school environment. The results aimed to the idea that the grouping concept based coexistence (CORTELLA; DE LA TAILLE, 2005) promotes the construction of significations that legitimize the violence in the interpersonal relations in the school.

Keywords: *Violence in School. Feelings. Conflicts. Pedagogical relation. Moral personality.*

INTRODUÇÃO

Conflitos, sentimentos e violência escolar são os temas deste texto. Ele aponta possibilidades de reflexão sobre a relação pedagógica, seus conflitos e os entrelaçamentos no processo de construção de personalidades morais autônomas.

Os conflitos que surgem na escola e nas salas de aula deveriam ser momentos nos quais os professores e alunos pudessem dialogar, negociar, acordar e construir saberes necessários à convivência cotidiana da vida escolar.

Quando os conflitos são problematizados, amplia-se a possibilidade de construção da aprendizagem cooperativa, forma que permite superar relações competitivas e individualistas em nossas escolas.

A aprendizagem cooperativa fortalece os sujeitos em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral. Aprendizagem e desenvolvimento são processos indissociáveis na construção de conhecimentos científicos, técnicos e, especialmente, na construção de conhecimentos sobre as relações humanas. “Desenvolvimento e aprendizagem expressam, assim, as duas fontes do conhecimento: uma endógena, que é interior a uma pessoa, grupo ou sistema; e a outra exógena, que se produz no exterior” (MACEDO, 2005, p. 10).

Nesse sentido, aprender a conhecer a si e ao outro faz avançar a construção de personalidades autônomas, característica necessária na escolha e organização de estratégias não violentas na resolução dos conflitos.

Entendo que a violência é uma maneira inadequada para lidar com os conflitos, porque lança mão de posturas coercitivas, autoritárias e impositivas, inibindo soluções que considerem a possibilidade de pensar e gestionar os impasses escolares de forma positiva.

As ações cujas soluções envolvem situações de violências na escola constituem, no momento, uma das principais preocupações de educadores, pais, diretores e demais membros da comunidade escolar. Parece haver a necessidade e o consenso de, no âmbito escolar, encontrar respostas eficazes e rápidas que sanem os conflitos violentos. No entanto, todos os envolvidos na escola parecem negligenciar a ideia de que é preciso refletir sobre e a partir dos conflitos.

Por ser tema relevante a ser discutido no âmbito escolar, e frente a atual situação de violência em nossa sociedade, construí o projeto de pesquisa intitulado “Os conflitos e os sentimentos presentes na relação pedagógica e seus entrelaçamentos na construção da personalidade moral”.

Propus investigar essa temática porque queria dar continuidade ao estudo de temas que contemplam reflexões sobre a moralidade em seus aspectos psicopedagógicos, que pesquisei em minha tese de doutorado (DANI, 2003).

Os resultados da investigação que realizei em meu doutoramento apontaram para algumas ideias que precisavam ser aprofundadas. Entre elas, destaco a ideia de que os conflitos e os sentimentos que afloraram na relação professor – aluno, muitas vezes, naturalizados no cotidiano escolar necessitavam ser compreendidos mais profundamente em seus significados e nas repercussões pedagógicas que refletem no processo de construção da personalidade moral autônoma dos alunos.

Nesse contexto, o projeto tem como metodologia um estudo de caso (ANDRÉ, 1995; LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e os principais procedimentos para a coleta de informações são as entrevistas e observações nas escolas.

As observações realizadas foram caracterizadas como observações do tipo *mais formal* (WITTROCK, 1989), através de um sistema aberto (WITTROCK, 1989), e registrado em um diário de campo.

Para complementar e enriquecer as observações, organizei entrevistas semiestruturadas (GOETZ; Le COMTE, 1988) para os professores e para as crianças.¹

Na primeira etapa da pesquisa entrevistamos professores do Ensino Fundamental de duas escolas da rede municipal de ensino. Tivemos como propósito identificar como estes estavam trabalhando com os conflitos e sentimentos presentes em sua sala de aula. A realidade encontrada apontou para uma diversidade de elementos complicadores do processo de problematização das situações conflituosas e trabalho com os sentimentos. Entre as razões apontadas pelos professores estava o despreparo na sua formação e a sobrecarga de responsabilidades atribuídas a este profissional.

A partir desta realidade encontrada nas escolas, sentimos a necessidade de dar continuidade à investigação, mas com o foco nas crianças. Desenvolvemos então a segunda etapa da pesquisa que teve como objetivos identificar os sentimentos que afloram nas situações de conflitos presentes na relação pedagógica (aluno-aluno e professor-aluno) e as significações que são construídas pelas crianças envolvidas em tais situações, buscando compreender como esses elementos atuam na construção da personalidade moral autônoma (PUIG, 1998).

¹ Nas entrevistas e observações obtive a colaboração de Neila Pedrotti Drabach.

A investigação teve como objeto de estudo uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino da cidade de Santa Maria – RS, composta por 26 alunos com faixa etária entre 09 e 14 anos e a professora regente.

Como primeiro passo para o conhecimento da realidade, realizou-se uma entrevista semiestruturada com a professora da turma. A conversa direcionou-se a partir de questões relacionadas às suas vivências escolares, à formação profissional, às práticas pedagógicas e aos conflitos e sentimentos presentes em sua sala de aula. Posteriormente, realizou-se observações à sala de aula durante um período de três meses, com frequência de uma vez por semana. Nessas oportunidades, a fim de atingirmos nossos objetivos, realizamos com a turma atividades nas quais as crianças necessariamente teriam de expressar seus sentimentos, lembrar conflitos e experienciar novos desafios. As atividades escolhidas foram questionários, dinâmica de grupo e entrevista grupal tendo como elemento motivador gravuras referentes ao ambiente escolar. Nesse texto apresento minhas reflexões sobre a segunda etapa do projeto: o olhar das crianças sobre os conflitos e seus sentimentos.

Conflitos, sentimentos e violências: o olhar das crianças

Hoje, mais do que nunca, necessitamos refletir sobre as relações interpessoais, os conflitos e os sentimentos advindos dessas relações na escola. É cada vez mais notório neste meio as cenas de violência, de falta de limites e de desrespeito. Na tentativa de contornar ou solucionar esses problemas, muitos, saudosamente, propõem o retorno aos antigos modelos pedagógicos. Em suma, isto corresponde à restituição dos modelos autoritários, os quais mantinham a aparente tranquilidade através de repressões, imposição de valores e exclusões.

A construção de relações interpessoais, pautadas no respeito à diversidade, na ética, na justiça e na solidariedade, não se efetiva a partir do retorno às práticas do passado. Outrossim, passa pela reflexão sobre as práticas pedagógicas do presente. Nas escolas, isto implica em praticar “o saudável exercício de nos surpreender com o que é habitual” (SASTRE; MORENO, 2005, p. 65), esta postura possibilita “assombrar-se frente ao comum do cotidiano educativo, frente àquilo que tantas vezes consideramos ‘normal’, o que, por ser evidente, não consideramos necessário questionar” (SASTRE; MORENO, 2005, p. 65).

Este questionamento supõe, no nosso entendimento, o esforço de avaliar as relações interpessoais na sala de aula. A relação eu-outro

carrega um elemento que é inerente a sua condição de existência: os conflitos sociomoraes. E, segundo Puig (1998), as situações de controvérsia são a condição inicial e necessária para a construção e reconstrução da personalidade moral.

Sendo as situações de controvérsia ou conflito moral um dos elementos impulsionadores do processo de construção da personalidade moral, é imprescindível que a escola que se preocupa com a formação integral de seus educandos considere tais situações nas práticas educativas da instituição. Identificar e problematizar as situações de conflito e violências entre os alunos, tais como brigas, gozações e intimidações, são atitudes do professor que favorecem a construção de um ambiente de diálogo, no qual as crianças são convidadas a expressar seus pontos de vista. As experiências de trocas entre as crianças contribuem para a construção de capacidades como a empatia, a generosidade e a reciprocidade. Essas capacidades são indispensáveis à construção de valores morais necessários à consolidação de relações interpessoais mais éticas, justas e respeitadas.

Nesse sentido, os conflitos são oportunidades de aprendizagem, de conhecimento de si e do outro, do exercício do diálogo e da democracia. Outro aspecto significativo a ser considerado sobre os conflitos é que esses sempre vêm acompanhados de uma carga emocional. Por essa razão, os sentimentos também precisam ser acolhidos e considerados no momento da problematização do conflito. Identificar e reconhecer os sentimentos que afloram nas situações de conflito permite às crianças compreender suas causas, como também compreender os sentimentos e as razões de seus pares. No entanto, quando não problematizados, podem agravar-se, gerando, muitas vezes, consequências destrutivas ou trágicas para os envolvidos.

A pesquisa empírica que realizamos revelou um universo de dados, que apontaram para uma realidade em que os conflitos e os sentimentos eram elementos presentes nas relações interpessoais. Esses elementos estiveram presentes tanto na relação aluno-aluno, quanto na relação professor-aluno.

Na sala de aula observada, a maioria dos conflitos surgidos entre as crianças apresentavam uma forma de “resolução” violenta (através de agressões físicas ou verbais), fato que acabava por gerar novos conflitos. A respeito disso, Sastre e Moreno (2002, p. 51) nos falam que

quando não há uma aprendizagem, o sujeito recorre a “contar com os dedos”. No caso dos conflitos, isto supõe deixar-se levar pelas emoções e pelos impulsos sem

nenhuma reflexão prévia, o que conduz a respostas primitivas, tais como agredir, inibir-se para agir, esconder-se no ressentimento e respostas afins.

As entrevistas grupais realizadas com as crianças, a partir de gravuras que retratavam cenas do ambiente escolar, foram guiadas por perguntas que exploraram as significações por elas construídas nas situações de conflito e quais os sentimentos decorrentes ou motivadores dessas.

Em relação a uma figura, nela havia um menino chutando uma classe da sala de aula. As crianças foram questionadas sobre o motivo que teria levado o menino àquele comportamento (agressivo). A maioria das crianças apontou para o fato de que estava se passando algum conflito com ele. Eis algumas falas:

Ele deve ter brigado com alguém.

Ele não queria copiar do quadro.

Acho que a professora xingou ele.

Porque ele pode ter ficado com ódio da professora.

Ele deve ter brigado com a mãe ou com o pai dele.

Ao afirmarem que tal comportamento teria sido decorrente de uma situação de conflito, revela-se uma significação de que a violência pode estar presente nas relações interpessoais e ainda servir como forma de resolver situações conflituosas. Isto fica ainda mais evidente na fala de uma criança, quando questionada se as atitudes como aquela do menino da figura, aconteciam na sua sala de aula:

Isso acontece aqui na tua sala de aula?

- Hã han. Às vezes ficam inticando comigo e me dá vontade de fazer como aquele, tocar a classe em cima dos outros, como naquele dia que a Márcia me empurrou e eu dei uma cadeirada nela.

Mas o que ela fez pra ti mesmo?

- O Alexandre disse que eu tava chamando ela de um montão de coisa, daí ela veio e me tocou no chão, daí eu dei uma cadeirada nela.

O que tu achas das brigas?

- *Briga é um bagulho normal, é uma coisa normal.*

Nesta declaração, além de deixar claro que a violência está presente nas relações interpessoais daquela turma de alunos, ela é vista e aceita como algo normal, faz parte do cotidiano e, portanto, não é necessário questionar. Ao falar a última frase, a criança demonstrava a expressão de quem está falando de uma coisa óbvia.

Em um outro momento, a mesma criança reitera esta ideia ao falar sobre a violência:

O que tu achas da violência?

– *Violência eu pratico, mas só pratico quando é necessário.*

Quando é necessário?

– Às vezes é necessário.

Por que é necessário?

– *Porque às vezes vem uma pessoa e pega o que é da gente e se a gente ficar quieto também leva, né?*

Para compreendermos um pouco mais as falas das crianças, buscamos os conceitos de *agrupamento* e *comunidade*, trazidos por De La Taille e Cortella (2005) no livro *Nos labirintos da moral*. Para os autores, as comunidades se constituem a partir de um grupo de pessoas que possuem “objetivos partilhados, mecanismos de autopreservação e estruturas de proteção recíproca” (CORTELLA; DE LA TAILLE 2005, p. 32). Por outro lado, os agrupamentos se configuram por uma “junção de pessoas que têm objetivos que coincidem, mas que não têm mecanismos de proteção recíproca nem estruturas de preservação” (CORTELLA; DE LA TAILLE, 2005, p. 32).

Podemos relacionar estes dois conceitos com a escola e a sala de aula. Entendemos que tanto a escola quanto a sala de aula devem buscar em suas relações a construção da convivência tendo como parâmetro o conceito de comunidade e, assim, construir entre seus atores a visão de alteridade, ou seja, “olhar o outro como outro e não como estranho” (CORTELLA; DE LA TAILLE, 2005, p. 31). Dessa forma, o olhar sobre o outro passa a ser de acolhimento, de aconchego, pois entende-se que ambos são pertencentes a uma comunidade, que partilha ideais e mutuamente se protege.

Na visão de Cortella e De La Taille (2005), muitas escolas perderam a noção de comunidade, transformando-se em meros agrupamentos. A transformação da comunidade em agrupamento transformou também a noção de conflito na escola. O conflito é algo que faz parte da vida em comunidade, é um momento de aprendizagem

na relação eu-outro, quando entendido que a sua resolução passa por um processo de argumentação e diálogo que conduz à cooperação, permitindo a construção de personalidades morais autônomas. No agrupamento, o conflito transforma-se em confronto, o qual “é a busca da anulação do outro [...] eu de um lado e eles do outro” (CORTELLA; DE LA TAILLE, 2005, p. 34).

No caso da sala de aula observada, percebemos que a convivência entre os colegas não tem contemplado a ideia de comunidade, visto que durante as entrevistas, as falas apontaram para ideias que anulam o outro. Com esta atitude revela-se que o outro é visto como estranho e forasteiro, impedindo a noção de partilha de ideais, de proteção e autopreservação.

Ainda em relação às entrevistas realizadas com as crianças, ao questionarmos a respeito dos sentimentos que motivavam as situações de conflito relatadas ou que eram decorrentes destas, o sentimento de raiva foi o de maior incidência nas falas. Vejamos algumas:

Edi - *Às vezes ficam inticando comigo e me dá vontade de fazer como aquele, tocar a classe em cima dos outros, como naquele dia que a Mar me empurrou e eu dei uma cadeirada nela.*

Como você se sentiu quando jogou a cadeira?

Edi - Me senti enraivado.

Je - Eles falam que minha mãe é negra e meu pai é feioso.

E isso te deixa triste?

Je - Não. Me deixa com raiva.

Você já sentiu raiva embora não tenha chutado a classe?

Fe - Eu já tive raiva, mas nunca fui de sair chutando a classe, se eu tivesse que chutar a classe eu ia chutar e descontar minha raiva em quem fez eu ficar com raiva.

O sentimento de raiva como percebeu nas falas, constituiu-se como decorrente de um conflito e, ao mesmo tempo, motivador das atitudes agressivas. A ação agressiva impulsionada pela raiva revelou que muitas crianças não conseguiam lidar sozinhas com este sentimento. Isso as conduzia buscar em seu exterior alguém ou alguma coisa para atingir e, assim, amenizar o que estavam sentindo.

Vale lembrar que agressão e agressividade não são termos sinônimos. Fernández (1994) escreve que a agressividade possui um valor positivo na construção do conhecimento dos sujeitos. Para a autora, ela “é um componente constitutivo do desejo de aprender” (FERNÁNDEZ, 1994, p. 138-139). Já o “ato cruel, a atuação agressiva (ferir fisicamente, verbalmente ou por omissão) sim, é um problema. Entretanto, é um problema que não se resolve com medidas disciplinares proibitivas [...]”. (FERNÁNDEZ, 1994, p. 139). Essas potencializam a agressão e geram atitudes de maior crueldade.

Quando a crueldade volta-se contra o patrimônio e as pessoas da comunidade escolar, deve-se buscar desvelar as suas causas. No caso dos sentimentos, deve-se buscar ainda a compreensão do que leva o sujeito a experimentar tal emoção. Essa atitude contribui na construção da capacidade de autoconhecer-se. De acordo com Dani (2003) ao autoconhecer-se, “o sujeito percebe-se, ouve-se, sente-se, reflete-se, interpreta-se, enfim, constrói um conceito de si mesmo” (DANI, 2003, p. 186).

Através da capacidade de autoconhecimento é possível desenvolver a capacidade de autodomínio, ou seja, aprender a lidar com “os desejos, a controlar a própria raiva” (TOGNETTA, 2003, p. 119). Aprender a lidar com os sentimentos significa não reprimi-los, mas sim saber expressá-los de outra forma que não seja através da violência.

Outra atividade realizada na turma foi um Teste Sociométrico. Nessa atividade, tínhamos o objetivo de identificar como estavam se configurando as relações interpessoais na turma, através das preferências e possíveis rejeições entre as crianças. Chamou-nos a atenção o fato de uma estudante não ter sido apontada por nenhum de seus colegas como “alguém que eu gostaria de sentar perto” e apontada por vários (recebendo o maior número de indicações) quando se tratava de “alguém que eu não gostaria de sentar perto”.

Ao investigar com a professora se havia algum motivo para tal situação de rejeição, essa confessou não ter percebido o que se passava com a estudante Fla (assim passaremos a chamá-la). Segundo a professora, Fla é uma menina quieta, tímida, não fala muito em aula, é sempre “na sua” e apresenta algumas dificuldades na aprendizagem.

Durante as observações, percebemos que Fla era vítima de apelidos e gozações por parte de seus pares, mais especificamente das meninas. As colegas chamavam-na de “cabelo de fogo”, o que estava imbuído de um sentido pejorativo. Ao perguntarmos a uma das meninas o porquê de tal apelido, esta respondeu-nos: – *Ah, porque ela é cabelo de*

fogo! Observamos que dentre as meninas Fla era a única menina de cabelo ruivo, motivo pelo qual – uma característica diferente das demais colegas – teria lhe rendido tal apelido.

Aos poucos as evidências apontavam para o fato de que Fla estaria sendo vítima de *bullying*. Para melhor entendermos, *bullying* é um termo da língua inglesa, sem correspondente no Português, utilizado para designar as práticas de agressão tanto física quanto moral ou psicológica entre estudantes. Ampliando um pouco mais este conceito, Fante (2005, p. 28-29) nos esclarece que:

Por definição universal, *bullying* é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento *bullying*.

Segundo os pesquisadores deste fenômeno, as vítimas geralmente constituem-se no tipo “bode expiatório”, ou seja, são indivíduos pouco sociáveis, com pouco *status* ou habilidades para reagir ou fazer cessar os ataques. Apresentam, geralmente, aspecto físico mais frágil que o de seus companheiros e, por isso, medo em reagir contra seus agressores; extrema sensibilidade, timidez, passividade e submissão, insegurança, baixa autoestima, alguma dificuldade de aprendizado, ansiedade e aspecto depressivo (FANTE, 2005).

Alguns destes aspectos que caracterizam as vítimas são encontrados também em Fla, como a timidez, a estatura física fraca em relação aos seus colegas, a insegurança demonstrada ao realizar algumas atividades em aula. Na maioria das vezes, Fla ficava isolada de seus colegas na sala de aula e no recreio, além de apresentar dificuldades na aprendizagem.

O agressor escolhe este perfil de vítima porque estas representam fragilidade e quando atacadas certamente não irão revidar. A condição de indefesa da vítima provoca no agressor “um sentimento de superioridade e supremacia [...] que pode então satisfazer alguns de seus impulsos de vingança” (FANTE, 2005, p. 48). Ao mesmo tempo, o sujeito agressor induz os demais companheiros a participarem dos maus-tratos à vítima, o que lhe causa a mesma satisfação.

Aos poucos a vítima vai isolando-se do grupo, pois não obtém ajuda de nenhum de seus companheiros, tampouco consegue defender-se sozinha. Os demais colegas, temendo que sua reputação seja ameaçada ou que se transformem nas próximas vítimas, evitam estar em companhia do alvo das gozações. Assim, a vítima, tomada pela sua insegurança, acaba por internalizar a ideia de que é assim mesmo e não denuncia seu sofrimento (TOGNETTA, 2005).

Algumas destas considerações a respeito do fenômeno *bullying* também foram identificadas no caso de Fla. O Teste Sociométrico revelou que nem todas as crianças que apontaram Fla como alguém que não gostaria de sentar perto realizam os ataques à menina. Poderia se supor que talvez a preferência por não sentar perto seria decorrente do fator acima elucidado: o medo de receber a desaprovação dos agressores e assim tornar-se a próxima vítima.

Uma situação que poderia dar maior credibilidade a esta hipótese aconteceu no momento da constituição de grupos para uma atividade. No grupo de Fla havia somente dois componentes. Ela e uma menina (passaremos a chamá-la de Mi) que estava sem grupo. Todos os demais grupos estavam completos, porém, Mi revidava em fazer parte do grupo de Fla, que era o único onde faltavam componentes. Por fim, Mi aceitou, mas colocou a condição de que escolheria a classe em que ia sentar. O lugar escolhido por Mi foi o do lado oposto ao lugar de Fla. No decorrer da atividade o grupo integrou-se como um todo, até mesmo Mi e Fla. Depois de terminada a atividade, as meninas do grupo conversavam entre si. Mi demonstrava estar triste. Buscamos saber o que estava acontecendo. O fato foi relatado pela própria Mi: – *É que a Li disse que não é mais minha amiga por causa que eu estava falando com a Fla.*

Li, ao apontar o(a) colega que não gostaria de sentar perto, indicou Fla, acrescentando como justificativa: *Porque ela é cabelo de fogo.* Isto deixa-nos claro que Li era uma das colegas que fazia os ataques contra Fla. Tal atitude de Mi ao revidar fazer parte do grupo de Fla revela que esta temia a desaprovação de Li, a agressora, o que por fim concretizou-se.

Em uma outra situação, Fla não quis ir ao pátio com seus colegas. Ao buscarmos investigar o motivo, a menina revelou que Li estava lhe chamando pelo apelido. Durante a entrevista grupal, retomamos este conflito a fim de que Fla pudesse expressar um pouco mais sobre o que se passou e como se sentiu:

O que aconteceu naquele dia que tu não quiseste ir ao pátio?

Fla - *A Li começou a me chamar de cabelo de fogo, daí eu falei pra professora e ela disse: ah, deixa, não dá bola, daí eu peguei e não fui pro pátio.*

O que tu fazes quando te chamam de apelido?

Fla – *Aí eu não posso... eu não sei o que falar pra ela, daí eu não falo nada, fico quieta.*

Como tu te sentes?

Fla – *Eu fico triste, chateada.*

Esta fala revela mais uma das características da vítima de *bullying* a incapacidade de defesa, no caso de Fla traduzida em “*não sei o que fazer*”. Naquela situação Fla ainda buscou ajuda à professora, que, porém, apresentou uma saída que parece não ter atendido ao desejo da menina.

Fante (2005) revela, em pesquisa realizada com as vítimas de *bullying* que, no geral, é pouca a atenção dispensada pelos professores ante os problemas de gozações, ofensas e apelidos. As respostas obtidas pelas vítimas ao solicitarem ajuda a seus professores, na maioria das vezes, era no sentido de que ignorassem os fatos ou revidassem. Estes dados revelam também que os professores não sabem como agir nessas situações, fato que pode agravar ainda mais a situação. Por outro lado, também se pode pensar sobre como nos fala Moraes (1995, p. 55), que “as violências sutis têm logrado passar indiscutidas, exatamente por faltar-lhes o impacto da brutalidade sangrenta”.

A falta de atenção e/ou desconhecimento dos professores ante intimidações que determinados estudantes sofrem implica, na escola, na não construção de uma relação educativa autêntica.

No entendimento de Puig (2007), a relação educativa autêntica supõe três importantes elementos: “1) um encontro; 2) um encontro de acolhida e reconhecimento; e 3) um encontro que gera qualidades morais de responsabilidade e respeito”. (PUIG, 2007, p. 86)

Na perspectiva da construção da personalidade moral autônoma, o segundo elemento que compõe a relação educativa autêntica é componente decisivo na resolução dos conflitos, entre eles o *bullying*.

A proposta de Puig (2007, p. 88-89) centra-se no encontro que supere um simples contato mecânico. Para ele o encontro precisa conter:

Uma clara iniciativa do educador para acolher, reconhecer e aceitar o educando. [...] Quando se consegue uma relação de acolhida e reconhecimento, são lançadas as bases para a entrada no mundo social. [...] Nesse ponto, chegamos ao limiar dos dois movimentos morais que se produzem em toda relação humana constituída. [...] No primeiro movimento aludimos à responsabilidade incondicional do educador para com o educando. A relação educativa pressupõe

uma responsabilidade ética do adulto para com o jovem, responsabilidade que não se limita a nenhuma condição que possa eximi-la. O outro, através de sua corporeidade – as expressões faciais -, mas indo além dela, mostra a sua contingência, a sua necessidade, a sua fragilidade, e reclama ajuda incondicional e sem oferecer nada em troca. Nesta exigência muda do aluno e no dever de satisfazê-la de forma responsável por parte do educador reside o primeiro movimento moral da relação educativa.

REFLEXÕES FINAIS

Penso ser necessário, para finalizar minhas reflexões, reafirmar o que já falei e escrevi em outras ocasiões: o professor precisa investir em si próprio, na sua autoformação, na sua competência (tanto no tocante a conteúdos como nas relações interpessoais) através da formação de uma atitude científica e humana que o conduza a pesquisar, a questionar a si próprio, sua realidade, sua prática, seus alunos e sua escola, para que, assim, possa conciliar os conflitos que se apresentam.

Em meu entendimento, esse investimento passa pela compreensão de que a escola precisa se preocupar com questões éticas e trabalhar com valores morais nas diferentes disciplinas e diferentes dimensões do currículo.

Preocupar-se com questões de ética e de valores morais somente quando elas configuram um mal-estar dificulta a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A preocupação central, no que diz respeito a questões morais, deve estar na formação do cidadão, especialmente quando se entende que esta formação passa por um processo de construção de personalidades morais autônomas.

As observações e atividades realizadas na turma investigada me permitem afirmar que o processo de construção de personalidades morais autônomas apresenta-se inibido, visto que as relações interpessoais encontram-se fundadas no conceito de agrupamento. A convivência embasada neste conceito provoca a construção de significações que legitimam a violência nas relações interpessoais, não favorecendo momentos de troca, de encontro autêntico e de real acolhida do sentimento do outro nas situações de conflito sociomorais.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnologia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- CORTELLA, M. S.; DE LA TAILLE, Y. **Nos labirintos da moral**. Campinas: Papirus, 2005.
- DANI, L. S. C. **A relação pedagógica e suas imbricações na construção da personalidade moral**. 2003. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2003.
- FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Verus, 2005.
- FERNÁNDEZ, A. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GOETZ, J. P.; Le COMPTE, M. D. **Etnografia y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata, 1988.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MORAIS, R. de. **Violência e educação**. Campinas: Papirus, 1995.
- PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. Aprender a viver. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007. p. 65-106.
- SASTRE, G.; MORENO, M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**: gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna, 2002.
- _____. Conflitos e emoções: uma aprendizagem necessária. In: VINYAMATA, E. (Org.). **Aprender a partir do conflito**: conflictologia e educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2003.

_____. Violência na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos. In: PONTES, A.; LIMA, V. S. de (Org.). **Construindo saberes em educação**. Porto Alegre: Zouk, 2005. p. 11-32.

WITTROCK, M. C. **La investigación de la enseñanza, II**: métodos cualitativos y de observación. Madrid: Paidós, 1989.

Recebido: 24/02/2009

Received: 02/24/2009

Aprovado: 12/04/2009

Approved: 04/12/2009

Revisado: 17/09/2009

Reviewed: 09/17/2009