

Formação docente e superação do *bullying*: um desafio para tornar a convivência ética na escola

Luciene Regina Paulino Tognetta
Rafael Petta Daud

Luciene Regina Paulino Tognetta

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Email: lrpaulino@uol.com.br

 <https://orcid.org/0000-0003-0929-4925>

Rafael Petta Daud

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Email: rafaelpetta@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9038-3399>

Resumo

Este estudo teórico objetiva evidenciar a condição *sine qua non* da formação de professores para a diminuição dos problemas relacionados ao *bullying* em instituições educacionais. Em meio a um contexto em que a formação docente tem sido tratada de maneira superficial e ingênua, uma vez que, no caso específico dos problemas de convivência em que o *bullying* é a questão principal, tem se limitado a políticas públicas que definham na elaboração de cartilhas e campanhas de conscientização, torna-se imperativa a discussão de dados que permitam confirmar a necessidade de que os professores possam aderir, de forma mais evoluída, a valores morais para que suas intervenções também possam ser fortalecidas a ponto de contribuírem para a superação de formas de violência como o *bullying*.

Palavras-chave: Formação de professores. Valores morais. *Bullying*.

Recebido em: 08/02/2016
Aprovado em: 08/02/2018

Abstract**Teacher Education and Overcoming of Bullying: a challenge to ethical conviviality in schools****Keywords:**

Teacher training. Moral values. Bullying.

The objective of this theoretical study is to present the sine qua non condition of teacher education in the reduction of bullying-related problems in educational institutions. Teacher education has been treated in a superficial and naive way, considering that among specific problems of social coexistence – of which bullying is a main issue - public policies have been limited to defining it in booklets and awareness campaigns. It is thus imperative to discuss some data that confirm the need for teachers to adhere, in a more engaged manner, to moral values to strengthen their interventions so that they contribute to overcoming forms of violence such as bullying.

Resumé**La formation des enseignants et le dépassement de l'intimidation: un défi de faire la vie morale à l'école.****Mots-Clés:**

La formation des enseignants. Des valeurs morales. L'intimidation.

Cette étude théorique vise à démontrer la condition sine qua non de la formation des enseignants pour la réduction des problèmes liés à l'intimidation dans les établissements scolaires. Au milieu d'un contexte dans lequel la formation des enseignants a été traité de façon superficielle et naïve, puisque, dans le cas de problèmes de la vie à l'école dont l'intimidation est la question principale, on a été limité à des politiques publiques qui croupissent dans le développement des fiches pédagogiques et des campagnes de sensibilisation, il devient impératif la discussion des données qui permettent de confirmer la nécessité pour les enseignants à se joindre, de forme plus évoluée, les valeurs morales de sorte que leurs activités peuvent également être renforcées au point de contribuer au dépassement des formes de violences comme l'intimidation.

*Dizem que o tempo tudo cura,
Dizem que sempre se pode esquecer,
Mas os sorrisos e as lágrimas anos a fio,
Ainda fazem meu coração sofrer.*
(George Orwell)

Introdução

Brincadeira natural entre crianças e jovens. Formas de aprendizagem social. Eis alguns sentidos que, muitas vezes, são dados pelos adultos ao fenômeno *bullying*. Na escola, essas conotações, além de revelarem os limites relacionados à compreensão dos professores acerca das características do fenômeno, abrem espaço para a penetração de um senso comum cuja validação impede a visualização dos efeitos nocivos que essa forma de violência causa em suas vítimas.

Nesse sentido, os versos de George Orwell podem ser utilizados com bastante precisão. Afetada por um sofrimento cuja temporalidade transcende o ato violento propriamente dito, a vítima de *bullying* normalmente convive com problemas como, por exemplo, dificuldades para fazer amigos, solidão e sofrimento físico ou psicológico, submissão, depressão, ansiedade social e autoestima negativa (ESLEA et al., 2004; MASIA-WARNER et al., 2003; OLWEUS, 1993; RIGBY, 2005; SHWARTZ, 2000). Se há uma vítima, há, portanto, aquele que a impede de reconhecer sua dignidade, até porque tampouco este outro a reconhece naquele que ofende, menospreza, ridiculariza, ameaça. Há um agressor potencialmente investido de uma imagem individualista de si (IBID), assim como aquele cuja atividade passiva o constitui como testemunha das ações que acometem seus pares.

O panorama descrito, ainda que pouco eficaz para delimitar a trama específica de interações sociais cujas ações e relações entre diferentes personagens (agressores, vítimas e testemunhas) constituem o *bullying*, é suficiente para que possamos dar início às problematizações que pretendemos desenvolver neste trabalho. Para isso, de antemão assinalamos que, por mais que o *bullying*, por definição, não seja uma forma de violência cujas manifestações se restringem ao contexto escolar, é na escola o local de onde emana nosso *locus* principal de discussão.

Nossas inquietações, portanto, emergem a partir de um cotidiano no qual os pequenos conflitos e desavenças entre os alunos têm se tornado prática comum (LEME, 2006, 2009). Nesse contexto, o *bullying* revela-se como uma insígnia que, somada a outras formas de violência, indica, na verdade, o quanto a falta de respeito encontra espaço no cenário educacional, sugerindo a inexistência ou insuficiência de conteúdos de natureza moral nas

instituições que têm, por excelência, a responsabilidade de educar nessa dimensão (TOGNETTA; VINHA, 2009; TOGNETTA; VINHA; GARCIA, 2013).

Tal problemática, aliás, adquire coloração quando os conflitos interpessoais na escola se tornam, de fato, problemas aos olhos das autoridades apenas quando vêm à tona sob a forma de indisciplina, ou seja, quando atrapalham a ordem proposta, afetando-lhes diretamente. Dessa forma, o *bullying*, por sua disposição de se manifestar de forma oculta sob o espectro da autoridade, tende a ser despercebido ou menosprezado por quem, por dever e por direito, deveria agir em prol de sua superação.

Obviamente, o quadro de desinformação entre os educadores em geral quanto à compreensão do que seja essa forma de violência e às ações pelas quais se pode vencer o problema não é animador quando tentamos projetar perspectivas para esse fim. Afinal, quando a intuição e o improviso se constituem em fundamento para as intervenções, a dificuldade automaticamente se instala, principalmente quando as contingências inerentes às práticas pedagógicas obrigam os professores a, de fato, educar.

Nessa perspectiva, salientamos que as formas pelas quais os educadores brasileiros têm conduzido os problemas de relacionamento entre os alunos, dentre eles o *bullying*, indica, além de um despreparo para tal conteúdo, pouca reflexão sobre os valores morais que tanto almejam, mas que pouco sabem conquistar. Podendo implicar, também, na baixa adesão a esses mesmos valores que desejam e reiterar um pressuposto piagetiano: sujeitos heterônomos têm muito menos condições de formar seus alunos para a autonomia. A explicação parece-nos simples, ainda que complicada seja a sua conquista: a autonomia dos que são responsáveis pela educação pode levá-los, por suas condições, a compreender a necessidade de ambientes sociomoraes mais cooperativos e de estratégias mais assertivas de resolução de conflitos para, então, formar os que estão ali para serem educados.

Desse modo, é fato que o investimento na qualidade da formação de professores é um elemento essencial para a superação dos problemas de convivência na escola e, porque não dizer, de um tipo de violência chamada *bullying*. Assim, buscar indicativos para que esta afirmação seja comprovada: este é o nosso intuito neste artigo.

Quando a convivência é quebrada: o *bullying* escolar

O que leva o homem a agir bem e, portanto, buscar a evolução até a excelência? Esse dilema, inaugurado por Aristóteles (1999), remete para o tema da convivência.

Essa mesma busca, que pode ser traduzida para os dias atuais ao indagarmos sobre como o homem pode ser melhor e, assim, resolver seus conflitos de maneira mais equilibrada

e com conteúdos morais (honestidade, justiça, respeito, entre outros), é também presente em uma conjectura que a tem como responsabilidade (ainda que compartilhada com outras instituições) a Educação. Essa responsabilidade se evidencia, aliás, à medida que delineamos as características que lhes são peculiares. Uma delas é, justamente, a de ser a instituição educativa um espaço privilegiado onde ocorrem as relações entre pares, fato que interfere de forma significativa no desenvolvimento moral das crianças e jovens (PIAGET, 1994) e do qual decorrem problemas como, por exemplo, essa forma sutil de violência que é o *bullying*.

Na escola, já que há convivência, afloram conflitos entre diferentes relações – violências de professores para estudantes, de estudantes para professores e, especialmente, as formas de agressão muito sutis e sofisticadas que constituem o *bullying*.

Um dos problemas de violência humana que mais tem chamado a atenção de pesquisadores no mundo inteiro, o *bullying* é um ato que revela uma forma de desrespeito (OLWEUS, 1993, 1994, 1997; COWIE, 2005; AVILÉS, 2008; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013), devendo, portanto, ser pensado no campo da moral. No entanto, poucas são as pesquisas que no Brasil têm, dentro dessa perspectiva, apresentado de fato as características desse fenômeno e ultrapassado o caráter de diagnóstico, que, por mais importante em termos de conhecimento estatístico, é insuficiente quando se almeja a sua resolução. Tarefa, aliás, que deve necessariamente ser conduzida a partir do entendimento dos mecanismos psicológicos que definem o *bullying* enquanto um fenômeno peculiar distinto de outras formas de violência.

Olweus (1993, 1994, 1997), pesquisador norueguês, desde a década de 1970 tem apresentado as caracterizações desse tipo de comportamento agressivo. Desde então, diversas investigações têm reiterado e multiplicado o entendimento de seus mecanismos psicológicos (MENESINI, 1999; MENESINI et al., 2003; PERREN; GUTZWILLER-HELFENFINGER, 2012; SÁNCHEZ; ORTEGA; MENESINI, 2012; SMITH et al., 1999; THORNBERG; JUNGERT, 2012; WACHS, 2012; WHITNEY; SMITH, 1993).

Um ato de desrespeito e, portanto, um problema moral, o *bullying* é uma forma de violência repetida, intencional, sofisticada e degradante. Em cada um desses adjetivos encontra-se explicações importantes.

É *violência*, porque fere e retira a liberdade do outro. É *intencional*, porque tratamos de um agressor que, conforme pesquisas, carece de sensibilidade moral, o que faz com que não se comova com a dor do outro, justifique suas ações de forma a se livrar dos sentimentos de culpa e não veja dignidade em quem fere (MENESINI et al., 2003). Falta-lhe, ainda, um valor atribuído a si mesmo, o que o leva, estrategicamente, a subjugar o seu par para sentir-se

melhor. É *sofisticada*, porque há uma relação de assunção de papéis entre os atores envolvidos: nem todo aquele que se mostra como representante de um estereótipo social é vitimizado. Para assumir essa condição, é preciso que haja, ainda que de forma inconsciente, um consentimento acerca da condição que o faz se sentir inferior diante dos outros (MENESINI, 1999; AVILÉS, 2008). Finalmente, é *degradante*, por afetar, exatamente, a condição mais humana que nos identifica: a necessidade de ser visto com valor diante dos outros que nos constituem, ou que funcionam como um espelho, permitindo o reflexo de nossa própria imagem – há, portanto, um público que assiste as cenas ou que delas toma conhecimento para que a condição de degradação aconteça. Um público que, caso apartado do sentimento de indignação, tende a validar as agressões através de risos ou de outras atitudes semelhantes. Ou, caso se indigne, confronta-se com um dilema estabelecido entre agir a favor da vítima, sob a égide de se tornar o próximo alvo; ou se omitir, por julgar que os riscos da ação não lhes valem à pena.

Em síntese, um fenômeno multicausal e, por essa razão, difícil de ser superado. No entanto, essa dificuldade, longe de significar uma impossibilidade, pode ser amenizada a partir de intervenções que, conforme estudos anteriores, têm se demonstrado eficazes. Intervenções que, além de terem apontado caminhos concretos para a redução de sua ocorrência nas escolas, possuem enfoques cujos direcionamentos podem se dar ou de forma *direta* ao problema (PIKAS, 1999; AVILÉS, 2012; TOGNETTA; VINHA, 2009), ou com o foco principal em sua *prevenção*, contando, para isso, com o protagonismo infanto-juvenil (AVILÉS; TORRES; VIAN, 2008; COWIE et al., 2002).

Não faltam na literatura fundamentos para que os educadores possam atuar diante do *bullying*. No entanto, aparentemente essas produções não têm chegado de forma adequada às escolas, seja pelo pouco acesso que seus profissionais têm à teoria ou pelo uso inadequado dela, interpretando-a de forma imprecisa e reducionista, o que os impulsiona a colocar em prática uma ou outra sugestão, que, tomada de forma isolada, passa a ser significada, erroneamente, como se fosse uma solução simples para um problema que é complexo.

Essa afirmação pode ser confirmada a partir de investigação recente de Menin (2013) e colaboradores, que pesquisaram mais de mil projetos em Educação Moral desenvolvidos por educadores brasileiros de escolas públicas. De acordo com a pesquisa, menos de 2% dos projetos foram considerados bem-sucedidos. Os resultados mostraram a sutileza da questão que se instala não apenas para o *bullying*, mas para qualquer outro tipo de problema de convivência a partir do qual se objetiva a superação das formas de desrespeito. Praticamente todos os projetos apresentados tinham três características principais, as quais: eram

organizados apenas por um professor, por tempo delimitado e baseados em atividades desconexas e com pouco envolvimento dos alunos no planejamento e avaliação.

Conforme várias pesquisas têm mostrado, essa condição demonstra o quanto ainda é difícil conseguir o que é preciso para que *bullying* e outras formas de violência que se manifestam na escola sejam superadas: a construção de um projeto coletivo em que todos estejam envolvidos no planejamento de estratégias que, além de recomendarem atividades para os alunos, se iniciem pela reflexão e pelo estudo daqueles que estarão à frente dos trabalhos de formação moral dos educandos. Faz sentido, portanto, pensar que a qualidade do ambiente escolar proporcionada pelos profissionais que atuam na escola e a formação de professores são elementos essenciais à superação do problema. Sendo assim, sobre essas temáticas, passamos a discorrer a seguir.

As relações entre *bullying* e o tipo de ambiente escolar

Nos anos de 2005 a 2014 foi conduzida uma das primeiras experiências para a implementação de um projeto *antibullying* nas escolas brasileiras (TOGNETTA; VINHA, 2010). Em um viés desta investigação, os alunos foram questionados sobre como os seus professores resolviam os problemas de falta de respeito em sala de aula. Dentre as variadas respostas obtidas, foi observado um grande índice indicando como medida tomada a exclusão temporária da sala de aula. Ao questionamento acerca do tempo de permanência dessa exclusão, obteve-se, entre outras respostas, um “tempo psicológico”, naturalmente distinto entre os sujeitos: “muito tempo”. Como explicar o que seria “muito tempo” para uma criança? Como um tempo, na verdade, mensurado como maior do que poderia ser (TOGNETTA; VINHA, 2010)?

As práticas docentes descritas a partir do relato desses alunos apontam para uma forma comum de se pensar o combate aos problemas de convivência na sala de aula – como castigos e punições –, que evidenciam muito mais a obediência do que a aprendizagem de um valor. Revelam, portanto, um desconhecimento acerca das formas adequadas de sancionar um comportamento moralmente indesejável, já que nossos educadores pouco parecem saber sobre os procedimentos pelos quais se educa para a autonomia.

Nesse cenário, torna-se difícil projetar a implementação de propostas de intervenção que sejam adequadas ao enfrentamento do *bullying* (uma das formas de desrespeito entre pares), já que as condições precedentes à sua compreensão enquanto fenômeno, bem como a participação dos pares nos projetos de convivência na escola (essencial à eficácia de qualquer

medida a ser tomada visando o enfrentamento do fenômeno em questão), estão longe de serem vislumbradas por essa instituição.

Parece ainda difícil para nossos educadores a compreensão de que tentar controlar os comportamentos tidos como indesejáveis a partir de medidas como a implementação de filmadoras, vigilância sistemática dos alunos, ameaças, coações etc. em nada contribui para que os estudantes se indignem com as situações de injustiça e, por consequência, tenham condições de rejeitar a presença do *bullying* no cotidiano escolar. Por outro lado, não é novidade que a manutenção de ambientes cooperativos é condição *sine qua non* para um horizonte cujo alcance seja a superação dessa forma de violência (FRICK; MENIN; TOGNETTA, 2013), visto que, desde 1932, Piaget (1994) tem insistido nessa condição.

Ferrans e Selman (2014) também evidenciam essas noções. Em investigação conduzida a partir dos relatos de alunos do oitavo ano da cidade de Boston, nos Estados Unidos, os autores apresentaram aos estudantes três situações hipotéticas de *bullying*, solicitando que eles respondessem qual deveria ser a reação do espectador da vitimização, dentre as quais: juntar-se ao autor, não tomar atitude alguma ou defender a vítima. Nessa pesquisa, também foi avaliado o tipo de clima escolar que constitui o cotidiano desses estudantes. Para isso, foram considerados quatro indicadores de clima: a percepção que os alunos tinham da violência na escola e, portanto, da segurança; a percepção dos alunos relacionada às supostas oportunidades dadas a eles por seus professores de desenvolver habilidades para resolver seus conflitos; a aplicação das regras e a ordem estabelecida na escola; finalmente, o cuidado ou a qualidade que sentiam na relação professor-aluno. Esses fatores combinados formaram três tipos de clima escolar: negligente, autoritário e “coeso”. Mas o que os autores concluíram como relação entre as ações dos espectadores de *bullying* e o clima favorecido pelos professores? Vejamos.

Em escolas percebidas como autoritárias pelos alunos, a sensação de segurança é moderada, visto que eles se sentem seguros pelo menos nos ambientes que têm a supervisão dos professores. Nesses locais, o controle das situações de conflito está apenas nas mãos dos docentes que, de forma autoritária, formulam e cobram as regras, além de atribuir punições aos que não as cumprem. *Vigiar e punir* seriam os verbos adotados por esses professores, tendo como consequência a dependência dos alunos com aos adultos e a falta de confiança em suas relações. Dessa forma, como se sentem constantemente avaliados, julgados e vigiados pelos adultos, acreditam que quando forem pegos descumprindo alguma regra serão punidos. Portanto, ao serem espectadores de *bullying*, nada podem fazer, sob a pena de terem problemas com a sua autoridade.

Em contrapartida, em escolas cujo clima foi classificado como “negligente”, com acentuada manifestação de formas de violência, é pouco ou, até mesmo, nulo o envolvimento dos professores para auxiliar os alunos a resolverem os conflitos que lhes são cotidianos. Destarte, os espectadores tendem, nesse caso, a se unir ao autor de *bullying* ou, simplesmente, ignorar as situações que testemunham. Ou, quando optam por intervir a favor das vítimas, utilizam para essa finalidade recursos como o uso da força física, valorizando a violência como método de resolução de conflitos.

Finalmente, somente em ambientes coesos, em que a confiança e o cuidado são percebidos pelos alunos e onde as regras são construídas a partir de significados atribuídos por eles em colaboração com seus professores, encontra-se espectadores de *bullying* que se colocam a serviço do apoio às vítimas e as defendem sem o emprego da força (FERRANS; SELMAN, 2014).

Diante de problemática semelhante, Aceves et al. (2010) também confirmaram que a relação de confiança com os professores faz com que crianças e adolescentes possam lidar melhor com os problemas de relacionamento que têm entre pares. Para isso, os autores avaliaram a percepção de jovens sobre a capacidade de seus professores para lidarem com os conflitos e, também, sobre as estratégias às quais os docentes recorriam para resolver as situações de *bullying*. Desse modo, concluíram que, proporcionalmente à confiança que tinham no senso de justiça de seus responsáveis na escola e na eficácia atrelada a eles para a resolução dos conflitos, tendiam a buscar ajuda. Contudo, nesse mesmo estudo os autores demonstraram o quanto os professores não sabem como trabalhar com os conflitos e, mesmo, o quanto pouco reconhecem a necessidade de uma formação adequada para atuar em situações de *bullying* ou de outras formas de violência.

Confirma-se, portanto, a falta de subsídios que deveriam ser proporcionados pelos cursos de formação com relação àquilo que ocorre em qualquer instituição educativa, no caso, os conflitos interpessoais (VINHA; TOGNETTA, 2009). Cientes da importância dessa problemática, passaremos, a seguir, às nossas próximas considerações.

A formação de professores: uma possibilidade de superação do *bullying* escolar

Parece-nos evidente que, para que possam intervir de forma adequada diante dos problemas cotidianos em que afloram atitudes violentas, é preciso, inicialmente, que aqueles que respondem pela educação tenham incorporado às suas identidades os valores morais que tanto desejamos, que transcendam o imediatismo e a superficialidade das normas sociais e convencionais e passem, assim, a ter como referência para o juízo moral os valores

universalmente desejáveis. Dessa forma, não é possível prescindir da formação de qualidade para que os professores possam se imbuir desses valores, conseguindo manejar da melhor forma as situações de conflitos interpessoais na escola. Para essa finalidade, os conhecimentos teóricos e conceituais, por mais que essenciais, quando isolados não são suficientes.

A partir de um estudo de Menin, Bataglia e Zecchi (2013), é possível validarmos essas afirmações. Essa investigação, que buscou construir uma escala para avaliar a adesão a valores morais entre crianças, adolescentes e professores, os autores comprovaram a importância da formação docente enquanto caminho para maior adesão a valores morais pelos professores. Para isso, utilizaram como amostra 1310 professores provenientes de 75 escolas públicas e privadas do Estado de São Paulo, dos quais 24% passaram, no ano de 2013, por uma formação referente às questões de convivência na escola e educação moral. Com isso, objetivou-se verificar se essa formação pôde ser responsável por uma maior adesão aos valores morais de justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática, em consonância com os pressupostos explícitos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998).

Certamente, a adesão a esses valores se coloca como pré-requisito essencial para que os professores se engajem moralmente diante das situações em que a falta de respeito nas relações interpessoais transparece, podendo com elas se indignar e, logo, agir a favor de uma convivência que seja ética. Por outro lado, os profissionais que antes não tenham incorporado os valores morais como princípios pelos quais não se abre mão, dificilmente conseguirão superar a omissão, postura provável de quem não se engaja em situações cuja moral é colocada à prova.

Certos dessas premissas, os pesquisadores se basearam nos estudos de Piaget (1994) e na perspectiva social presente nos níveis de julgamento sociomoral de Kohlberg (1992), para, a partir de instrumentos já consagrados como eficazes (REST, 1986; KOHLBERG, 1992; KOLLER et al., 1994; LIND, 2015), elaborar um questionário voltado às questões da realidade brasileira para conhecer os níveis em que as pessoas se situam contra ou a favor de um valor moral em jogo.

Foram indicados, portanto, quatro possíveis níveis de adesão aos valores morais: um primeiro nível, em que é constatada apenas a adesão aos valores; um segundo, no qual já há adesão aos valores, mas ainda em uma perspectiva egocêntrica (onde o indivíduo se coloca perante os valores em uma relação direta consigo mesmo); um terceiro, quando os valores são reiterados somente em uma perspectiva sociocêntrica em que imperam as leis e as

convenções; finalmente, um quarto nível, com os valores se situando em uma perspectiva moral propriamente dita, já que são baseados em princípios universalmente desejáveis.

A partir das variáveis “adesão a valores”, “participação em cursos”, “conteúdos desses cursos” e, na escola, “como são os encaminhamentos dados em situações de conflitos” e “como consideram que seus alunos os tratam”, entre outras, chegaram às seguintes conclusões: os professores que passaram pela experiência de uma formação profissional, cuja proposta foi a de fundamentar e compreender formas de intervenção que levam em conta a construção de relações éticas na escola, apresentaram médias de adesão mais altas para todos os valores com relação à amostra dos professores que não tiveram acesso a essa formação.

Já com relação à formação continuada, foi possível constatar maior adesão, principalmente ao valor “convivência democrática”, entre os professores que realizaram cursos relacionados aos trabalhos com atitudes e valores na escola. Identifica-se, portanto, fortes indícios de que há uma relação entre adesão a valores morais e formação de professores. Os professores que, por exemplo, mais aderem ao valor justiça são os que mais se afastam de formas coercitivas ou, mesmo, de terceirização do problema encaminhando para a direção ou coordenação pedagógica a necessidade de solução a um conflito instaurado. De forma praticamente análoga, os que mais aderem ao respeito tendem a resolver os conflitos em sala de aula diretamente com os alunos, raramente colocando-os “para fora”.

É notório, portanto, que para saberem lidar com situações de conflitos interpessoais, principalmente como o *bullying* (cujas características são peculiares e exigem um esforço voltado à compreensão dos esquemas psicológicos presentes em cada personagem envolvido para, então, se pensar em formas de intervenção adequadas), é preciso que esses adultos tenham, a princípio, construído estratégias assertivas de negociação e resolução de conflitos. Isso requer, por sua vez, que tenham tido uma formação a partir da qual possam ter aderido, de forma mais evoluída, aos valores morais essenciais para esse fim. Dessa forma, a justificativa está dada para que a formação de professores voltada às questões relacionadas à convivência seja tema de debate não só no meio acadêmico, mas também entre as instâncias que determinam as políticas públicas referentes a essa questão. E o caminho está posto!

Considerações Finais

A partir das investigações que trouxemos à tona neste trabalho, atribuímos força a uma importante estratégia de superação dos problemas de convivência entre os alunos na escola: a formação de professores. Não tivemos aqui o objetivo de apresentar apenas uma pesquisa que avaliasse a extensão dessa condição na prática do dia a dia da escola, ou que tenha apontado

uma diminuição significativa dos problemas relacionados à convivência nas instituições em que os professores estejam, efetivamente, engajados do ponto de vista moral. Parece-nos que a formação de professores no Brasil tem sido tratada de maneira superficial e ingênua, pois tem se limitado, no caso específico dos problemas de convivência em que o *bullying* é a questão principal, às políticas públicas que, demonstrando claros limites teóricos em suas elaborações, encaminham cartilhas e campanhas de conscientização, disque denúncias e outras estratégias de terceirização da problemática escolar (como a indicação da polícia na escola ou mesmo a validação de encaminhamentos pouco criteriosos aos conselhos tutelares).

Não é ao acaso, portanto, que a maioria de nossos educadores se enfiam ao brigar tanto por regras convencionais (como não usar o boné em sala de aula, não usar o celular, não consumir balas ou chicletes etc.) e, quando se deparam com conflitos instaurados na sala de aula, encaminham os problemas à direção, já que julgam não poder “gastar tempo” com a construção de um valor que estaria em jogo (o respeito, a tolerância etc.). Decorre dessa situação a nossa segunda afirmação: a formação de professores é variável e é considerável para que se possa chegar a formas mais adequadas de resolução de conflitos. Como outras pesquisas que mostram a importância dos adultos diante dos conflitos, já que eles influenciam na formação moral de crianças e adolescentes (DEVRIES; ZAN, 1995; VIVYAMATA, 1999; VINHA; TOGNETTA, 2009; VINCENTIN, 2009), nosso estudo indica o quanto as intervenções de qualidade dependem da formação de professores para que eles tenham a oportunidade de refletir, compreendendo a gênese e as implicações pedagógicas para a construção dos valores morais que tanto desejamos.

Quando constatamos que a maior adesão aos valores morais, como a justiça, a convivência democrática, o respeito e a solidariedade, relaciona-se com maneiras mais assertivas de resolução de conflitos e com relações estabelecidas na escola para a composição de um ambiente sociomoral mais cooperativo e menos coercitivo, temos respostas ao problema do *bullying*.

Faz diferença a ação de um professor que pensa a resolução de conflitos sem terceirizar o problema à direção ou à coordenação. Que se vale da ideia de que a convivência é valor e que se deve gastar tempo com ela. Desse modo, esse professor transmite a seus alunos a mensagem de que a violência ou a falta de respeito, de tolerância ao diferente e de generosidade precisam ser resolvidas com quem de direito. Fortalece, assim, a vítima de *bullying*, no sentido em que ela também percebe que o valor daquela sala de aula é o respeito, já que se gasta tempo com isso.

Ainda que outras tantas estratégias de intervenção e prevenção ao *bullying* precisem ser tomadas para a superação do problema, quase todas passam por aqueles que, de fato, são formadores. As práticas de protagonismo infanto-juvenil, que consistem em compartilhar formas de prevenção e combate ao *bullying* escolar com os alunos, são exemplos de como essa afirmação é verdadeira. Se tomarmos os trabalhos com as “equipes de ajuda” (COWIE et al., 2002; SHULMAN, 2002), em que os próprios alunos agem acolhendo quem sofre *bullying* e auxiliam na resolução dos conflitos, temos dois grandes objetivos a atingir quando formamos os alunos participantes: o primeiro, desenvolver habilidades que lhes permitam enfrentar situações de agressão com assertividade e escuta ativa; já o segundo, experimentar a promoção de valores de não violência no contexto escolar. Como será possível atender a esses dois objetivos se aqueles que formarão as equipes de ajuda e as acompanharão não tenham formadas tais habilidades e, mesmo, experimentado a adesão mais evoluída aos valores de não violência?

Finalmente, acreditamos, com essas últimas considerações, termos reiterado a importância de momentos em que os educadores possam, pela reflexão e pela experiência, fortalecer-se na compreensão da gênese dos valores morais e de suas implicações pedagógicas para que se possa erradicar as agressões que ocorrem nas relações interpessoais vividas escola. Porque as formas de violência, dentre as quais o *bullying*, produzem chagas que o tempo não cura, nem faz esquecer...

REFERÊNCIAS

- ACEVES, Mario J. et al. Seek help from teachers or fight back? Student perception of teachers' actions during conflicts and responses to peer victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, n. 39, p. 658-669, 2010.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Mário da Gama Kury, 3. ed. Brasília: Editora da UNB, 1999.
- AVILÉS, José Maria Martínés. Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, v. 4, n. 2, p. 136-148, 2008.
- AVILÉS, José Maria Martínés. Prevención del maltrato entre iguales a través de la educación moral. *IIPSI Revista de Investigaciones Psicológicas*, v. 15, n. 1, p. 17-31, 2012.
- AVILÉS, José María Martínés; TORRES, Vicente Niéves; VIAN, Maria Vitória. Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Almería, v. 6, n. 3, p. 357-376, 2008.

- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais, ética*. Brasília: MEC; SEF, 1998.
- COWIE, Hellen. El problema de la violencia escolar: trabajando las relaciones. In: SANMARTÍN, José (Coord.). *Violencia y escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia. 2005. p. 183-187.
- COWIE, Hellen et. al. Use of and Attitudes towards Peer Support. *Journal of Adolescence*, n. 25, v. 5, p. 453-67, 2002.
- DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. Creating a constructivist classroom atmosphere. *Young Children*, p. 4-13, nov. 1995.
- ESLEA, Mike. et al. Friendship and loneliness among bullies and victims: data from seven countries. *Aggressive Behavior*, v. 30, p. 71-83, 2004.
- FERRANS, Silvia Diaz; SELMAN, Robert. How students' perceptions of the school climate influence their choice to upstand, bystand, or join perpetrators of bullying. *Educational Review*, Harvard, v. 84, n. 2, p. 162-187, jul. 2014.
- FRICK, Loriane Trombini; MENIN, Maria Suzana de Stefano; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Um estudo sobre as relações entre os conflitos interpessoais e o bullying entre escolares. *Revista Reflexão e Ação*, v. 21, n. 1, p. 93-113, jan./jun. 2013.
- KOHLBERG, Lawrence. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.
- KOLLER, Silvia Helena et al. Uma investigação sobre os instrumentos de medida de maturidade de julgamento moral em uso no Brasil. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 5-14, 1994.
- LEME, Maria Isabel da Silva. *Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo*. São Paulo: ISME, 2006.
- LEME, Maria Isabel da Silva. A gestão da violência escolar. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, p. 541-555, 2009.
- LIND, Georg. *Moral competence test*. Havard, jun. 2015. Disponível em: <<http://www.unikonstanz.de/ag-moral/mut/mjt-engl.html>>. Acesso em: 29 jun. 2015.
- MASIA-WARNER, Carrie et. al. The liebowitz social anxiety scale for children and adolescents: an initial psychometric investigation. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, v. 42, n. 9, p. 1076-1084, 2003.
- MENESINI, Ersilia. *Bullying and emotions. Nature and Prevention of Bullying*. London: University of London, 1999. Disponível em: <<http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2firenze2.html>>.
- MENESINI, Ersilia et al. Moral emotions and bullying: a cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, v. 29, p. 515-530, 2003.

- MENIN, Maria Suzana de Stefano; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; ZECHI, Juliana. *Experiências bem sucedidas de educação moral no Brasil*. São Paulo: Cortês, 2013.
- OLWEUS, Dan. *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell, 1993.
- OLWEUS, Dan. Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 35, p. 1171-1190, 1994.
- OLWEUS, Dan. Bully/victim problems in school. *Irish Journal of Psychology*, v. 18, n. 2, p. 170-190, 1997.
- PERREN, Sonja; GUTZWILLER-HELFENFINGER, Eveline. Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental Psychology*, v. 9, n. 2, p. 195-209, 2012.
- PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- PIKAS, Anatol. The common concern method for the treatment of mobbing . In: ROLAND, Erling; MUNTHER, Elaine (Ed.). *Bullying: an international perspective*. London: David Fulton, 1989, p. 91-105.
- REST, James R. *Moral development: advances in research and theory*. New York: Praeger, 1986.
- SÁNCHEZ, Virginia; ORTEGA, Rosario; MENESINI, Ersilia. La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, v. 28, n. 1, p. 71-82, 2012
- RIGBY, Ken. Why do some children bully at school? the contributions of negative attitudes towards victims and the perceived expectations of friends, parents and teachers. *School Psychology International*, v. 26, p.147-161, 2005.
- SCHWARTZ, David. Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, v. 28, p. 181-192, 2000.
- SHULMAN, Judith H. Case methods as a bridge between standards and classroom practice. 2002. Disponível em: <<http://www.ericsp.org/pages/digests/shulman.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2015.
- SMITH, Peter K. et al. *The nature of school bullying: a cross-national perspective*. London: Routledge, 1999.
- THOMBERG, Robert; JUNGERT, Tomas. Bystander behavior in bullying situations: basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, v. 23, p. 34-85, 2012.
- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Estamos em conflito: Eu, Comigo e com Você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. In: CUNHA, Jorge Luiz; DANI, Lucia Salette Celich (Org.). *Escola, conflitos e violência*. Santa Maria: UFSM, 2009. p. 199-246.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Bullying e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA DA SAÚDE: SAÚDE, SEXUALIDADE E GÊNERO, 8., 2010, Lisboa. *Anais...* Lisboa: ISPA, 2010. p.487-494.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; ROSÁRIO, Pedro. Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, 24(56), pp.106-137, 2013.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; MARTINÉZ, José Maria Avilés; ROSÁRIO, Pedro. Bullying e suas dimensões psicológicas em adolescentes. *INFAD Revista de Psicologia*, v. 7, n. 1, p. 289-296, 2014.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi; GARCIA, Joe. *Indisciplina, conflitos e bullying na escola*. Campinas: Mercado de letras, 2013.

VICENTIN, Vanessa Fagionatto. *Condições de vida e estilos de resolução de conflitos entre adolescentes*. 2009. 223f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 28, pp. 525-540, 2009.

VINYAMATA, Eduard. La resolución de conflictos. *Cuadernos de Pedagogia*, Barcelona, n. 246, p. 89-91, 1999.

WACHS, Sebastian. Moral disengagement and emotional and social difficulties in bullying and cyberbullying: differences by participant role. *Emotional & Behavioral Difficulties*, v. 17, n. 3-4, p. 347-360, 2012.

WHITNEY, Irene; SMITH, Peter K. A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Researcher*, v. 35, p. 3-25, 1993.