

UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE OS CONFLITOS INTERPESSOAIS E O *BULLYING* ENTRE ESCOLARES

Loriane Trombini Frick¹
Maria Suzana de Stefano Menin²
Luciene Regina Paulino Tognetta³

Resumo

A pesquisa⁴ que deu origem a este estudo teve por objetivo analisar as relações entre os estilos de resolução de conflitos adotados pelos professores e os modos de agir dos alunos perante conflitos entre pares e a possível incidência de *bullying*, em duas classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de um município do interior de São Paulo. A metodologia utilizada caracterizou-se por uma abordagem quantitativa e qualitativa, aproximando-se de um estudo de caso. Para a coleta de dados, realizaram-se observações nas duas classes, preencheu-se uma ficha para caracterização dos ambientes sociomoraes e aplicou-se dois questionários aos alunos: um com histórias hipotéticas de conflitos, baseado em Vicentin; outro sobre *bullying*, inspirado nos instrumentos de Olweus e de Ortega, Mora-Merchán e Mora. Evidenciou-se que as relações interpessoais estabelecidas na escola, em especial na sala de aula, formam um determinado ambiente sociomoral e influenciam no modo como os alunos interagem e resolvem conflitos, bem como, na possível prática do *bullying*.

Palavras-chave: Ambiente sociomoral; Conflitos interpessoais; *Bullying*

¹ Loriane Trombini Frick - Rua Juvenal José Rabello, 378, Jardim Santos Dumont, Ourinhos (SP) – Tel.: (43) 9149-1290 – E-mail: lorianetrombini@hotmail.com – Doutoranda em Educação, Mestre em Educação - Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP.

² Maria Suzana de Stefano Menin – Rua Roberto Simonsen, 305, Centro Educacional, Presidente Prudente (SP) – Tel.: (18) 3229-5560. E-mail: menin@fct.unesp.br – Professora Titular em Psicologia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Univ. Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Tecnologia.

³ Luciene Regina Paulino Tognetta – Rua Limeira, 11, casa 36, Morada do Novo Mundo, Jardim São José, Americana (SP), Brasil. Tel.: (19) 9783-8211. E-mail: lrpaulino@uol.com.br - Doutora em Psicologia Escolar. Membro do GEPEM-UNESP/UNICAMP.

⁴ A pesquisa contou com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP.

1 INTRODUÇÃO

O ambiente escolar, público ou privado, é palco de recorrentes situações de conflitos interpessoais e de violência entre pares (AVILÉS, 2006; FANTE, 2005; FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; LEME, 2006; FISCHER, 2010; TOGNETTA; VINHA, 2010). No entanto, estudos, como os de Almeida (2008), Tognetta e Vinha (2008) e Tognetta et al. (2010), advertem que a maior preocupação dos professores, quando se fala em violência, refere-se a problemas de indisciplina advindos da dificuldade que os alunos teriam em obedecer às regras estabelecidas pela escola e à autoridade dos professores e da escola. Comportamentos de ordem moral, como agressões físicas, verbais e psicológicas entre alunos seriam menos preocupantes, para os professores, do que, por exemplo, conversas paralelas enquanto o professor explica a matéria e os atrasos para as aulas (TOGNETTA et al., 2010). Decorre disso a crença de que os problemas de violência entre pares teriam origem externa e anterior à escola e, por consequência, os processos de intervenção seriam igualmente externos (ALMEIDA, 2008). Costumeiramente, os problemas entre pares são vistos pelos professores como “brincadeiras infantis” ou indisciplinas que perturbam a ordem na sala.

Pensando nessa realidade, desenvolveu-se a pesquisa com o objetivo de investigar e analisar as relações entre o caráter das relações sociomorais nos ambientes estabelecidos pelos professores e os modos de agir dos alunos perante conflitos entre pares e a possível incidência de *bullying* entre eles (FRICK, 2011). A hipótese inicial era de que, num ambiente com muitos conflitos mal resolvidos ou resolvidos de forma coercitiva, haveria maior índice de *bullying* do que num ambiente cooperativo, visto que várias pesquisas têm evidenciado o fenômeno como um problema moral (TOGNETTA et al., 2010; TOGNETTA, 2011; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2012). Portanto, com a referida investigação poder-se-ia comprovar que mecanismos de intervenção e prevenção ao problema deveriam ser pensados de forma a estabelecer um ambiente sociomoral cooperativo em sala de aula.

Compreendem-se por conflitos interpessoais as interações entre indivíduos nas quais há algum desequilíbrio (VINHA, 2003). Tais interações podem ser resolvidas de modo violento ou pacífico, dependendo dos recursos cognitivos e afetivos dos envolvidos e dos contextos sociais onde ocorrem (LEME, 2004, 2006). Entende-se que, dependendo de como

são resolvidos os conflitos, podem ser potencializadores do desenvolvimento humano, portanto, positivos (PIAGET, 1932/1994).

Estudos de Deluty (1979 apud Leme, 2004) e de Leme (2004) sobre os aspectos envolvidos nas relações interpessoais evidenciam que as pessoas tendem a reagir de formas distintas em situações idênticas de conflitos e identificam três tendências de resolução de conflitos: agressiva, submissa e assertiva. Elas variam e são influenciadas pela idade, cultura e gênero.

Conforme Leme (2004), o comportamento agressivo caracteriza-se pelo uso de formas coercitivas no enfrentamento da situação; compreende inúmeras expressões comportamentais de intensidade variável, as quais incluem elementos verbais, não verbais, psicológicos e físicos. O comportamento submisso configura-se pelo não enfrentamento direto da situação; consideram-se, nele, os direitos, ideias, opiniões e sentimentos do outro em detrimento aos seus, não por compreendê-los e/ou consenti-los, mas pela dificuldade de enfrentamento do problema. Já, o comportamento assertivo envolve o enfrentamento do conflito, porém, sem o uso de qualquer tipo de coerção. É a resposta que leva em consideração os direitos, sentimentos, ideias e opiniões dos outros, bem como os próprios, na busca por soluções aceitáveis e mais justas.

Como o ambiente escolar é um dos locais onde as relações interpessoais se intensificam, ele também passa a ser um espaço em que as pessoas podem aprender ou não a resolver seus inúmeros problemas. Sastre e Moreno (2002) ressaltam que as situações de conflitos presentes nas relações interpessoais ocorrem numa frequência muito maior em comparação a qualquer matéria curricular e, se não há aprendizado, os sujeitos podem acabar recorrendo a respostas primitivas. Ou seja, podem agir levados pelas emoções e pelos impulsos sem reflexão prévia.

Para que os sujeitos resolvam conflitos de modo assertivo, eles precisam desenvolver noções de justiça, de reciprocidade, de autonomia, e a fonte desse desenvolvimento se encontra “nas relações democráticas (autogestão), na interação social entre os pares, na ação sobre o objeto, nas relações de respeito mútuo e cooperação” (VINHA, 2003, p. 154). Dessa forma, o tipo de relação estabelecida no ambiente escolar, especialmente em sala de aula, e a forma como o professor resolve conflitos vão influenciar diretamente nesse aprendizado.

Devries e Zan (1998) explicam que a rede de relações interpessoais que compõe a experiência escolar da criança forma o que as autoras denominam de ambiente sociomoral. Piaget (1932/1994) identificou dois tipos de ambientes sociomorais: o coercitivo, permeado

por relações baseadas na coação social e no respeito unilateral; e o cooperativo, composto por relações fundamentadas no respeito mútuo e na cooperação.

Estudos de Araújo (2001), Leme (2006), Lukjanenko (1995), Tognetta (2003) e Vinha (2003) confirmam que as características do ambiente sociomoral influenciam no modo como professores e crianças entendem e resolvem conflitos entre pares e com as autoridades. E mostram que o ambiente cooperativo proporciona melhores condições para que os agentes escolares resolvam conflitos de maneira cooperativa. Ao contrário, o ambiente coercitivo não só fomenta os conflitos interpessoais não os resolvendo, como pode favorecer o aparecimento de formas de violência entre pares, como o *bullying*.

O *bullying* é uma forma específica de violência, considerada um fenômeno pelo seu conjunto de características (OLWEUS, 1993) e por ter múltiplas causas e variáveis (ALMEIDA, 2008; AVILÉS, 2006). A palavra inglesa *bully* significa, literalmente, tirano ou valentão (AVILÉS, 2006). Assim, quando se fala de *bullying*, remete-se às condutas relativas à intimidação, tiranização, ao isolamento, às ameaças e aos insultos direcionados a uma pessoa ou mais.

Avilés (2006) e Olweus (1993) distinguem o *bullying* de outras formas de violência entre pares, apresentando um conjunto de características: a agressão física, psicológica, verbal ou social, a intenção, a repetição mantida durante longo período, a ocorrência entre pares, pois não há desnível de poder instituído entre os envolvidos, a existência de um público, também chamado de espectadores ou testemunhas - alguém sempre vê ou fica sabendo. Alguns sinônimos como vitimização, maus-tratos entre pares e intimidação têm sido usados na língua portuguesa para se referir ao fenômeno, em vista da dificuldade que há para encontrar um termo que traduza completamente essa terminologia (ALMEIDA, 2008; ALMEIDA; LISBOA; CAURCEL, 2007; PEREIRA, 2002).

Pesquisadores, desde Olweus (1993), têm se dedicado a identificar os fatores causais de tal fenômeno, passando a vê-lo numa perspectiva sistêmica e advertindo que já não se pode dizer que os motivos se limitam a fatores de comportamento ou de indisciplina (ALMEIDA, 2008). Avilés aponta, para o fenômeno, as seguintes variáveis que operam como fatores de risco ou de proteção:

Por una parte, a las características personales de los diferentes sujetos que intervienen (características personales – físicas, psicológicas y conductuales -, familiares, de contexto, sociales); a la calidad de las dinámicas que se establecen en los distintos ámbitos de socialización (familia, grupo de iguales, centro escolar,

sociedad), así como a factores socio-culturales y de la institución escolar (de organización y gestión de la convivencia) (2006, p. 148).

Como mostrado por vários autores, em diferentes países como na Noruega (OLWEUS, 1993), na Espanha (AVILÉS, 2006; ORTEGA, 2002), no Japão (MORITA, 2002), na França (BLAYA et al., 2006) na Costa Rica (PIZARRO; JIMÉNEZ, 2007), em Portugal (ALMEIDA et al., 2007, PEREIRA, 2002) e, inclusive no Brasil (FANTE, 2005; FISCHER, 2010; FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; TOGNETTA; VINHA, 2010), o *bullying* ocorre, com maior ou menor frequência, em todas as escolas; sendo altos os índices de alunos envolvidos como autores, alvos ou testemunhas. Tais pesquisas mostram que o *bullying* é uma ação que acontece em vários locais da escola, como pátio e sala de aula, porém, longe das vistas dos adultos. As formas mais recorrentes são as agressões verbais, seguidas das físicas e da exclusão social. As pesquisas indicam que o *bullying* acarreta consequências danosas para os envolvidos. Evidenciam, inclusive, que a organização da escola, em termos de competitividade, o clima de convivência, e até mesmo o seu currículo, são elementos que fomentam a formação de estereótipos, a comparação social, a constituição de grupos e o desejo de dominar os outros. Fatores estes, segundo as pesquisas, promotores do *bullying*.

2 MÉTODO

2.1 Local e participantes da pesquisa

A pesquisa (FRICK, 2011) foi realizada em duas escolas públicas de Ensino Fundamental numa cidade do interior do Estado de São Paulo. Em cada escola foi selecionada uma classe⁵ onde as professoras possuíam modos diferentes de organização pedagógica e disciplinar, o que vem a constituir ambientes sociomoraes, em suas classes, consideravelmente distintos.

A escolha das escolas se deu por serem indicadas, pela direção das mesmas, como ambientes que possuíam classes com maior ou menor número de conflitos.

⁵ Neste trabalho, classe e sala de aula são usadas como sinônimos.

A classe da professora do ambiente A era de “2ª série de Recuperação de Ciclo” – alunos que haviam completado a antiga 2ª série do Ensino Fundamental, com treze alunos – dez meninos e três meninas. A sala de aula da professora do ambiente B era de 4ª ano do Ensino Fundamental, com vinte e dois alunos – oito meninos e catorze meninas. Os alunos das duas turmas tinham idades entre oito e dez anos.

Embora as características do ambiente A possam sugerir que esta fosse uma classe na qual os alunos, de certo modo, vivenciaram alguma forma de exclusão educacional, diferentemente do ambiente B, o que poderia influenciar nos resultados da pesquisa, ressalta-se que tal fato não foi evidenciado, nem considerado como variável de análise na pesquisa. Todas as classes do período vespertino, nesta escola, eram consideradas, pela direção, como salas de aula com muitos conflitos. Foram realizadas observações em outras classes, as quais não foram incluídas na pesquisa, onde se constataram as mesmas características nas relações entre alunos e entre alunos e professores.

2.2 Instrumentos

A pesquisa (FRICK, 2011) contou com observações nos dois ambientes escolares. Foram realizadas treze seções de observação ao longo do 2º semestre de 2009 no ambiente A e outras treze seções no 1º semestre de 2010 no ambiente B, totalizando vinte e seis seções. Cada seção durou em média três horas. As observações foram centradas nas relações interpessoais entre as professoras e alunos e entre os alunos; nas regras – quais eram, como haviam sido elaboradas, se os alunos tinham consciência das mesmas e as cumpriam; nos conflitos interpessoais – como surgiam, quais as soluções buscadas pelas professoras e pelos alunos; nas atividades propostas – se promoviam a cooperação, como eram organizadas e por quem; nas situações de maus-tratos entre os alunos, o que permitiu pensar nas possíveis relações entre os conflitos e o *bullying*.

Após as observações, foi preenchida, pelos pesquisadores, a “Ficha de Observação do Ambiente Escolar e as Relações Autoritárias/Cooperativas” (TOGNETTA, 2003), instrumento que destaca os principais elementos desses ambientes sociomoraes relativos às regras, às relações entre professor e alunos e entre os alunos, às atividades e às formas de resolução de conflitos pelo professor e pelos alunos. Para cada item da ficha são atribuídos pontos numa escala de 1 a 3. A escala crescente é usada para distinguir se as propostas são

coercitivas (1), se tendem à cooperação (2) ou se são cooperativas (3). Ao final os pontos são somados e os ambientes avaliados segundo uma pontuação que permite identificar se estes ambientes são coercitivos, propensos à cooperação ou cooperativos.

Foi aplicado, aos alunos, um questionário sobre *bullying*, inspirado nos instrumentos utilizados por Olweus (1993), Ortega, Mora-Merchán e Mora (1995), feitas adequações necessárias ao nosso contexto, como o uso do termo “maus-tratos” ao invés de *bullying*, assim como feito por Almeida (2008). As questões, na forma de alternativas, relacionavam-se aos seguintes itens: como testemunhas – se reconheciam e identificavam quais eram as situações de maus-tratos na escola, a frequência e os locais em que ocorriam, se havia interferência de adultos ou colegas tentando fazer parar, se identificavam a motivação dos maus-tratos e o modo como agiam perante estas situações; como autores – se já maltrataram, se alguém ficou sabendo, a motivação para tal e o que aconteceu; como alvos – se já foram maltratados e a frequência, o que consideravam ser o motivo e se contaram para alguém. Apenas algumas questões foram abertas.

Para melhor compreender como os alunos resolvem conflitos e, assim identificar qual a tendência predominante de resolução de conflitos destes e a sua percepção sobre a forma como os professores o fazem, foi aplicado um questionário, aos alunos, sobre conflitos, inspirado em Vicentin (2009), que adaptara uma versão abreviada da Escala *Children's Action Tendency Scale* – CATS, de Deluty (1981). É “um instrumento que avalia concomitantemente e comparativamente três tipos de tendências de resolução de conflitos interpessoais: agressivo, submisso e assertivo” (VICENTIN, 2009, p. 107). O questionário considerou três situações hipotéticas de conflito organizadas: 1) conflito aluno-aluno ocorrido longe do professor; 2) conflito professor-aluno em sala de aula; 3) conflito aluno-aluno em sala de aula. Nas três situações o respondente do questionário seria um dos envolvidos diretos. Segue a descrição da situação 1 para exemplificação:

"Seus colegas estão brincando de "pega-pega". Você vai até lá e pede pra brincar com eles. Eles dizem que não porque você não corre bem".⁶

Para cada situação, pediu-se aos alunos que descrevessem o que fariam perante o conflito e o porquê, como acreditavam que sua professora resolveria e como esta deveria agir.

2.3 Procedimentos

⁶ Utilizaremos para transcrições de dados fonte Comic Sans MS, corpo 11 e itálico (Nota dos Editores).

Inicialmente a pesquisa contou com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista. Após, contataram-se as diretoras das escolas e, com o consentimento delas e das professoras, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para todos os alunos, explicando aos mesmos que este deveria ser lido e assinado por seus responsáveis, caso estes consentissem com sua participação na pesquisa. 100% dos alunos – 35, foram autorizados a participar. Posteriormente, foram realizadas as observações e aplicados os questionários.

Os dados obtidos foram transcritos e analisados dentro de uma abordagem qualitativa. Tal escolha se fez por se acreditar que pesquisas desse porte permitem que o pesquisador tenha uma compreensão maior dos aspectos mais subjetivos e dos significados das opiniões, comportamentos, atitudes dos sujeitos envolvidos, e que obtenha mensuração de dados importantes, relacionando-os, a fim de fortalecer os argumentos e evitar generalizações (GOMES, 1993; THIOLENT, 1984).

O método escolhido para a pesquisa aproximou-se de um estudo de caso, que, na perspectiva de Triviños, “[...] é uma categoria da pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente” (1987, p. 133). Em função das características da coleta de dados da pesquisa, considera-se que a mesma “aproxima-se” de um estudo de caso por conter propriedades deste, como as observações e os questionários. No entanto, o objeto de análise, no caso as duas classes, não foi analisado em profundidade, como exige um estudo de caso propriamente dito.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das observações realizadas nas duas salas de aula (ambiente A e ambiente B), foram obtidos dados que permitiram preencher a “Ficha de Observação do Ambiente Escolar e as Relações Autoritárias / Cooperativas” (TOGNETTA, 2003, p. 192) e caracterizar as salas de aula. O ambiente A obteve 75 pontos e o ambiente B 162 pontos – menos pontos, menor cooperação; mais pontos, maior cooperação.

O ambiente A foi caracterizado como predominantemente coercitivo, na maioria dos itens observados, por apresentar mais relações do tipo coercitivas, entre professora e crianças, pautadas no respeito unilateral. Nesse ambiente, as regras eram impostas pela professora que

constantemente não as cumpria, não sendo, portanto, legitimadas pelas crianças, já que a regulação delas lhes era exterior. No descumprimento destas, a professora usava sanções expiatórias, como punições e ameaças e, para alcançar o controle da disciplina, utilizava também de prêmios. Tognetta e Vinha (2007) ressaltam que ao impor regras o professor está desconsiderando que as mesmas precisam ser estudadas, refletidas e elaboradas de acordo com as necessidades encontradas, para que os alunos possam compreender seus princípios.

Ainda no ambiente A, destaca-se que a disposição da sala de aula e as atividades não proporcionavam a cooperação entre pares. A professora centralizava em si as decisões das atividades e o auxílio para as dificuldades, tolhendo o interesse dos alunos em ajudar os colegas. Quase não havia atividade em grupo. As ações promovidas pela professora em nada favoreciam a cooperação, a descentração e a troca de pontos de vista, tão necessárias para o desenvolvimento da autonomia e para a aprendizagem de resoluções assertivas de conflitos.

Já o ambiente B, com 162 pontos, foi categorizado como predominantemente cooperativo na maioria dos itens observados. Destaca-se que as regras pareciam ser claras e respeitadas por todos, inclusive pela professora. No entanto, não se presenciaram momentos de discussão e/ou elaboração de regras, nem cartazes com as mesmas, em sala de aula. Quando necessário, as regras eram lembradas, juntamente com seus princípios sociais ou pedagógicos, sendo cobradas tanto pela professora quanto pelos alunos.

Os alunos apresentavam um bom relacionamento entre si, respeitavam os colegas e os auxiliavam de modo espontâneo, buscando resolver pequenos problemas sem procurar auxílio com a professora, utilizando-se de argumentos verbais. Cuidavam de seu material e do ambiente com autonomia. As atividades propostas e o modo de conduzi-las fomentavam a cooperação, a troca de ideias e a assunção de papéis. Foram presenciadas poucas atividades em grupo. No entanto, a professora incentivava as trocas sociais mudando as crianças de lugar constantemente, solicitando que se ajudassem, trocassem de material, corrigissem as atividades dos colegas, estimulando, dessa forma, sentimentos de amizade, respeito e cuidado com o outro.

As interações entre pares, segundo Piaget (1934/1998), são meios naturais de desenvolvimento da inteligência, moralidade e personalidade, por isso a importância de se promover a cooperação. Vinha (2003) relembra que promover sentimentos de amizade, simpatia e auxílio mútuo é extremamente importante, visto que o que motiva a cooperação entre os alunos, para resolverem um determinado conflito, depende da preocupação dos envolvidos com o relacionamento que está ameaçado.

O questionário sobre conflitos junto com as observações realizadas trouxeram dados relativos aos estilos de resolução de conflitos adotados pelos alunos. As respostas dos alunos ao questionário foram categorizadas com base nas ações e justificativas deles mesmos perante as situações hipotéticas, segundo critérios indicados por Deluty (1979, 1981) e Leme (2004, 2006), mencionados por Vicentin (2009). A Tabela 1, a seguir, mostra os estilos de resolução de conflitos nas histórias, predominantes em cada ambiente.

Tabela 1 - Frequência das Tendências de resolução de conflitos hipotéticos (ambientes A e B)

| Categorias | Tendência geral nas três situações hipotéticas de conflitos | |
|--------------------------------|---|--------|
| | % A | % B |
| Agressivo | 12,82% | 4,55% |
| Submisso | 74,36% | 92,42% |
| Assertivo | 0% | 3,03% |
| Assertivo-submisso | 5,13% | 0% |
| Submisso-agressivo | 7,69% | 0% |
| Assertivo-agressivo | 0% | 0% |
| Quantidade de respostas | 100% | 100% |

Fonte: Pesquisa de campo, 2011.

Legenda: A = ambiente A – coercitivo; B = ambiente B – cooperativo.

No ambiente A – coercitivo, 74,36% das respostas foram categorizadas como submissas, seguidas por 12,82% de respostas agressivas. As respostas enquadradas como mistas apresentaram-se como 7,69% submissas-agressivas e 5,13% assertivas-submissas. Não houve participantes que tendessem predominantemente para as categorias assertiva ou assertiva-agressiva.

Já no ambiente B – cooperativo, as respostas evidenciaram que 92,42% ocorriam dentro do estilo de resolução submissa de conflitos. Apenas 4,55% das respostas foram categorizadas como agressivas, seguidas de 3,03% de respostas assertivas. Não houve sujeitos que tendessem predominantemente para as categorias assertiva-submissa, submissa-agressiva ou assertiva-agressiva. Tais dados sugerem que o ambiente sociomoral B não foi completamente cooperativo, fato comprovado quando os participantes mostraram-se muito mais submissos. Todavia, as relações estabelecidas nesse ambiente pareciam favorecer, ao menos um pouco mais, à assertividade.

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

As observações no ambiente A – coercitivo, evidenciaram que, entre pares, os alunos usavam mais formas agressivas para resolver conflitos. Apenas uma aluna apresentava comportamento sempre submisso frente aos insultos e humilhações de seus colegas, e outros dois alunos alternavam comportamentos submissos e agressivos. Ameaçavam, excluía, riam, faziam piadas, brigavam, batiam, empurravam, ou se submetiam. Entretanto, quando ocorriam conflitos na presença da professora, era esta quem intervinha, na maioria das vezes, seja porque as crianças recorriam a ela, ou porque, ao perceber a situação, ela considerava correto tentar solucionar pelos envolvidos. Nesses casos, as ações mais empregadas pela professora eram as “lições de moral” – quando esta apontava como os alunos deveriam comportar-se, recriminando as atitudes que considerava errôneas, e as sanções expiatórias, como, por exemplo, deixar sem recreio, sem aula de Educação Física, sentar isolado no fundo da sala, ser retirado da sala de aula permanecendo no corredor sozinho, expondo os alunos a situações vexatórias, e, algumas vezes, dizendo o que eles possivelmente estavam sentindo e exigindo que pedissem desculpas.

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

No ambiente B – cooperativo, as observações indicaram que os alunos tinham iniciativa na resolução de conflitos interpessoais, usando mais o diálogo do que formas coercitivas, procurando chegar a acordos, recorrendo poucas vezes à professora. Esta intervinha como mediadora, usando o diálogo, quando ocorriam conflitos entre os alunos – como, por exemplo, conversando com os envolvidos, solicitando que expressassem o que sentiam e os motivos, sem usar sanções expiatórias, ameaças, recompensas, e, tampouco, incentivar a delação. Em alguns momentos, presenciou-se a mesma mostrando que fazer fofoca não era correto e que, portanto, não gostava disso. Isso não significa que ela não se importava com os conflitos ocorridos, mas que, de certo modo, diferenciava regras morais das convencionais, não as tratando com o mesmo valor. Por isso, no ambiente B, as observações

mostram tendências diferentes da submissão encontrada predominantemente através do questionário. Supõe-se que estes alunos, por mais cooperativos que sejam em suas ações, em nível de consciência, são ainda heterônomos e, portanto, legitimam a interferência da autoridade na resolução de conflitos, e, mais ainda, que responderam ao questionário idealizando respostas para uma autoridade.

As respostas, com referência à percepção dos alunos sobre as atitudes das professoras frente às situações hipotéticas de conflitos colocadas nas histórias, foram categorizadas em ações relativas às soluções aventadas “aos olhos dos alunos”: punir, dialogar, cumprir o prometido, separar e não fazer nada, por exemplo.

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

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

A Tabela 2 ilustra a posição dos alunos na situação hipotética de conflito 2, assim descrita:

"A professora levou adesivos a quem acertasse as perguntas feitas por ela. Você respondeu corretamente, mas não ganhou porque ela disse que você não havia se comportado bem no dia anterior".

Pedi-se aos alunos que descrevessem como a professora agiria perante a situação apresentada e como acreditavam que ela deveria agir.

Tabela 2 - Respostas da situação hipotética 2 – ambientes A e B

| Categorias | O que a professora faria | | | | O que a professora deveria fazer | | | |
|-----------------------|--------------------------|--------|------------|--------|----------------------------------|--------|------------|--------|
| | Ambiente A | | Ambiente B | | Ambiente A | | Ambiente B | |
| Punir | 10 | 76,92% | 10 | 45,45% | 3 | 23,08 | 13 | 59,09% |
| Dialogar | 0 | 0% | 7 | 31,83% | 0 | 0% | 4 | 18,18% |
| Não fazer nada | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Dar o adesivo | 2 | 15,39% | 4 | 18,18% | 9 | 69,23% | 5 | 22,73% |

| | | | | | | | | |
|----------------------------|----|-------|----|-------|----|-------|----|------|
| Não soube responder | 1 | 7,69% | 1 | 4,54% | 1 | 7,69% | 0 | 0% |
| Total de respostas | 13 | 100% | 22 | 100% | 13 | 100% | 22 | 100% |

Fonte: Pesquisa de campo, 2011.

Ao descreverem o que a professora faria, os alunos do ambiente A mostraram que, na percepção da maioria deles, a professora agiria de forma coercitiva. Das treze respostas, 76,92% referiram-se ao uso de alguma forma de sanção expiatória, como deixar sem recreio, sem aula de Educação Física ou levar para a diretoria. 15,39% dos alunos responderam que a professora daria o adesivo, caso eles reclamassem. Porém, nenhuma forma de diálogo foi mencionada. Quando questionados sobre como a professora deveria agir, 69,23% aludiam a “dar o adesivo”, seja em função de um desejo, pela justificativa de que cumpriram o combinado e o correto seria a professora dar, seja porque ela era “boazinha”. O uso da coerção – punir, aparece em 23,08% das respostas. Novamente, o diálogo não aparece. Percebe-se, com estes dados, que os alunos, de certa forma, identificam a ação da professora como injusta, pois revelam um sentimento de injustiça em suas respostas.

No ambiente B, perante esse mesmo conflito com a professora - situação hipotética de conflito 2, dos vinte e dois alunos: 45,45% disseram que, caso reclamassem, a professora usaria de alguma sanção expiatória – mandar para a diretora, deixar de castigo, brigar, não dar o adesivo, por exemplo, 31,83% responderam que a professora conversaria com eles e 18,18% afirmaram que ela daria o adesivo. Ao serem questionados sobre como a professora deveria agir, dos vinte e dois alunos, 59,09% recorreriam ao uso de punições, 22,73% evidenciaram que a atitude correta da professora seria dar o adesivo, já que acertaram as questões, e, finalmente, 18,18% sugeriram que a professora deveria conversar com eles. A maioria dos alunos, mesmo reconhecendo que a professora não é autoritária, que conversaria com os alunos e daria o adesivo, quando falam como a professora deveria agir, ainda opta pelo “punir”. Essa contradição parece demonstrar, tal como podemos pensar a partir de Piaget (1932/1994), que os alunos do ambiente B estão em fase de transição da heteronomia para a autonomia, e por isso ainda se prendem, fortemente, à autoridade da professora, legitimando ações punitivas e a intervenção desta nos conflitos.

Os dados evidenciam que os alunos, em ambos ambientes, legitimam as ações da autoridade. No ambiente A, as observações mostraram que a professora intervinha, a todo o momento, em sala de aula usando medidas punitivas e ameaças. Os alunos reconhecem e

indicam que esta agiria com medidas punitivas frente às situações, e que o correto seria ela aplicar sanções expiatórias.

No ambiente B, percebeu-se com as observações que a professora intervinha pouco nos conflitos entre pares e, quando necessário, agia mais como mediadora, incentivando o diálogo. Seus alunos, apesar de indicarem medidas punitivas, talvez em função da sua heteronomia, apontaram para o uso do diálogo por parte da professora, como atitude correta a ser tomada. Ressalta-se que ao legitimar uma ação, ou seja, considerá-la correta, os alunos podem se sentir no direito de fazer o mesmo. O que, no caso de atitudes coercitivas, pode fomentar atitudes injustas com seus pares, como o desrespeito e ações violentas.

Os dados obtidos com o questionário sobre *bullying*, somados às observações, evidenciaram formas de maus-tratos recorrentes nos dois ambientes, embora em proporções diferentes, como pudemos constatar. No ambiente A - coercitivo, apelidos, agressões físicas, difamações e exclusão do grupo foram as formas de maus-tratos mais citadas. No ambiente B – cooperativo, os apelidos obtiveram destaque, seguidos das formas de roubo e rejeição.

Quanto à ocorrência dessas ações – a frequência dos atos é um dos indicadores do bullying, constatou-se que, no ambiente A, 30,77% dos alunos afirmaram que tais ações de maus-tratos ocorrem todos os dias. Enquanto que, no ambiente B, apenas 9,09% dos alunos fizeram tal menção. O índice para o item “às vezes” é considerável: 69,23% dos alunos, no ambiente A, e 77,27% dos alunos no ambiente B. Tais dados confirmam a existência do público, ou seja, há quem presencie ou fique sabendo desses atos.

São os espectadores que reforçam as ações intimidadoras, seja por desconhecê-las, ignorando-as, ou por consenti-las (ALMEIDA, 2008, AVILÉS, 2006), venerando-as, apreciando-as e incentivando o autor de *bullying* em seus ataques (TOGNETTA; VINHA, 2008, 2010). Tais ações, mesmo que por medo ou indiferença, são sinônimos de concordância e acabam por fortalecer tais práticas. Tognetta e Vinha (2008) relembram que as ações *antibullying* precisam incidir sobre essa parcela de alunos também envolvida, que necessita indignar-se, isto é, sensibilizar-se moralmente para agir.

No ambiente A, 43,33% dos sujeitos indicaram o pátio – durante horários de recreio, entrada e saída, como local de maior ocorrência de maus-tratos, seguido da sala de aula com 26,67%. No ambiente B, 35,71% dos alunos mencionaram a rua como local predominante, seguida do pátio com 28,57%. Pereira (2002), Olweus (1993), Avilés (2002), Whitney e Smith (1993 apud Pereira, 2002), a partir de seus estudos, colocam o pátio, ou espaços e tempos de recreio, como lugar de prevalência das ações agressivas entre pares. Segundo

Pereira (2002), a escola deve integrar, em suas políticas de prevenção à violência, ações que envolvam o recreio, espaço mais vulnerável da escola e pouco valorizado pelos professores e autoridades responsáveis pela educação.

Como elementos causais de tais práticas, os sujeitos do ambiente A indicaram a força física (34,38%) e o desejo de rir dos outros (31,04%), já no ambiente B, os alunos apontaram o desejo de rir dos outros (43,18%) e provocações (27,27%). A força física ou psicológica pode ser um elemento que caracteriza um desequilíbrio de poder entre os envolvidos em *bullying* (OLWEUS, 1993). O desejo de rir dos outros e usar a força são indicativos da intencionalidade de ferir, física ou psicologicamente, o outro (PEREIRA, 2002) e denotam a falta de sensibilidade moral, de compreender o outro como um sujeito digno de receber ações justas e respeitadas (TOGNETTA, 2010).

Não foi possível identificar autores de *bullying* através do questionário, já que não mensurou-se, detalhadamente, a frequência das ações. Perguntou-se aos alunos se já haviam maltratado algum colega ou outra criança da escola. No ambiente A, apenas 20,82% das respostas são indicativas de que não cometeram maus-tratos, contra 64,51% das respostas do ambiente B. Considerando as respostas dadas, supõe-se que, no ambiente A, oito alunos já cometeram algum tipo de maltrato e, no ambiente B, apenas dois.

A Tabela 3 mostra a frequência de maus-tratos sofridos, segundo os alunos. No ambiente A, somente 23,08% dos alunos afirmaram nunca terem sido maltratados por seus colegas ou outras crianças da escola, contra 68,18% dos alunos do ambiente B. Dos alunos que responderam afirmativamente, com base na frequência “muitas vezes”, verificou-se que apenas quatro alunos (30,77%) do ambiente A tenham sido alvos de *bullying* e nenhum no ambiente B. Pelas observações, supõe-se que três alunos do ambiente A e uma aluna do ambiente B tenham sido alvos de *bullying*, o que, na verdade, não se pode confirmar, embora este seja um sinal bastante importante a ser considerado.

Tabela 3 – Frequência dos maus-tratos sofridos

| Categorias | Ambiente A | | Ambiente B | |
|---------------------------------------|-------------------------|--------|-------------------------|--------|
| | Quantidade de respostas | % | Quantidade de respostas | % |
| Sim, mas foram poucas vezes | 6 | 46,15% | 7 | 31,82% |
| Sim, foram muitas vezes | 4 | 30,77% | 0 | 0% |
| Não, nunca fui intimidado/ameaçado ou | 3 | 23,08% | 15 | 68,18% |

| | | | | | |
|--------------------------------|--|----|------|----|------|
| agredido | | | | | |
| Quantidade de respostas | | 13 | 100% | 22 | 100% |

Fonte: Pesquisa de campo, 2011.

De modo geral, as observações e os questionários evidenciaram que as relações interpessoais no ambiente B são mais cooperativas que no ambiente A; no ambiente B os alunos se veem menos como alvos e autores de maus-tratos do que os alunos do ambiente A, confirmando a hipótese inicial da pesquisa: num ambiente coercitivo os conflitos são resolvidos mais de modo agressivo e submisso e nele ocorre mais *bullying*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa, concluiu-se que as relações interpessoais estabelecidas na escola, especialmente em sala de aula, formam um determinado ambiente sociomoral e influenciam no modo como os alunos interagem e resolvem conflitos entre pares, bem como, na possível prática do *bullying* (FRICK, 2011). Esses dados evidenciam que a escola precisa atentar para a qualidade das relações interpessoais que está promovendo, pois, para que os alunos construam formas assertivas de resolução de conflitos, para que se sensibilizem moralmente e para que desenvolvam sentimentos de amizade, empatia e solidariedade, os alunos necessitam vivenciar relações cooperativas, o que incidirá na diminuição de práticas de *bullying*.

Uma pesquisa divulgada pela Organização Não-Governamental Plan Brasil, com 5168 alunos de 25 escolas de cinco regiões geográficas do Brasil, matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de “conhecer as situações de violência entre pares e de *bullying* em escolas brasileiras” (FISCHER, 2010, p. 5), mostrou que a maioria das escolas pesquisadas está despreparada para reduzir ou eliminar ações violentas e como contenção restringem suas ações a punições aos agressores e/ou transferem para a família a responsabilidade.

Pesquisadores como Almeida (2008), Avilés (2006), Cowie e Smith (2002), Díaz-Aguado (2005), Tognetta e Vinha, (2008, 2010), têm afirmado que, para prevenir e/ou diminuir esse tipo de violência, é preciso investir em medidas mais amplas que recaiam sobre a melhora do clima escolar. Nesse sentido, intervir com medidas expiatórias ou pontuais, externas às relações interpessoais, como as cartilhas *antibullying*, palestras, disk denúncia,

estatuto contra o *bullying*, torna-se insuficiente, mesmo que alguns destes instrumentos sejam de informação.

Assim, para desenvolver projetos *antibullying*, é preciso envolver toda a comunidade educativa - orientadores, professores, diretores, alunos, pais, inspetores etc. A escola necessita refletir sobre as próprias condutas e sobre as formas de relações sociais e inserir, nos objetivos educacionais, a prevenção à violência e traçar estratégias claras de intervenções a curto e longo prazo, mediante ações que estimulem a melhoria da convivência e do clima das relações sociais, baseadas nos princípios democráticos e de respeito mútuo. É preciso que pense a formação dos professores e crie estratégias ou programas a serem aplicados com alunos implicados no fenômeno ou em risco (ALMEIDA, 2008; AVILÉS, 2006; COWIE; SMITH, 2002; DEL REY; ORTEGA, 2001; DÍAZ-AGUADO, 2005; MENIN, 2002; TOGNETTA; VINHA, 2008).

No entanto, enquanto a escola continuar se preocupando apenas com conteúdos escolares ou com problemas de indisciplina mais imediatos que afetam o professor e o bom andamento da aula (ALMEIDA, 2008), resolvendo conflitos por “transmissão oral da moral” ou confundindo-a com disciplinamento, encaminhando problemas para a direção ou pais, ou, até mesmo, ignorando os conflitos entre pares (TOGNETTA et al., 2010), essa realidade continuará longe de mudar e os índices de *bullying* e de outras formas de violência continuarão crescendo.

Conclui-se que a escola precisa conscientizar-se de que o bom clima sociomoral escolar é grande responsável pela melhoria da qualidade das relações interpessoais, diminuindo índices de violência. E necessita assumir seu percentual de responsabilidade sobre a educação moral dos alunos, percebendo essa educação como processo integrante e intrínseco do ato de educar.

A STUDY ON THE RELATIONSHIP BETWEEN INTERPERSONAL CONFLICTS AND *BULLYING* AMONG STUDENTS

Abstract

The research aimed to analyzing the relationship between the styles of conflict resolution adopted by the teachers and the students' ways of acting facing conflicts between peers and the possible incidence of *bullying* in two classes of the early years of two elementary public

schools in a city in the interior of São Paulo state. The methodology is quantitative and qualitative approach, which approximates a case study. For data collection, observations were conducted in two classrooms, a form was filled up for characterization of socio moral environments and two questionnaires were applied to students: one with stories of hypothetical conflicts based on Vicentin; another on *bullying*, inspired in Olweus and Ortega-Mora and Mora Merchán's instruments. It became evident that interpersonal relationships established in school, especially in the classroom, form a determined environment socio moral and influence the way the students interact and solve conflicts, as well as, the possible practice of *bullying*.

Keywords: Socio moral environment; Interpersonal conflicts; *Bullying*

UN ESTUDIO SOBRE LAS RELACIONES ENTRE LOS CONFLICTOS INTERPERSONALES Y EL *BULLYING* ENTRE ESTUDIANTES

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo analizar la relación entre los estilos de resolución de conflictos adoptado por los maestros y la manera de actuar de los estudiantes delante de los conflictos entre ellos y la posible incidencia del *bullying* en las dos clases a principio de los años de dos escuelas primarias públicas en una ciudad del interior de São Paulo. La metodología utilizada se caracterizó por un abordaje cuantitativo y cualitativo, se aproximando de un estudio de caso. Para la colecta de datos, las observaciones se realizaron en dos clases, donde ha sido rellenado una ficha para la caracterización de ambientes socio morales y aplicaron dos cuestionarios a los estudiantes: uno con conflictos hipotéticos de historias basadas en Vicentin; el otro sobre el *bullying*, inspirado en los instrumentos de Olweus y Ortega y Mora-Merchán Mora. Se evidenció que las relaciones interpersonales establecidas en la escuela, especialmente en las clases, forman un determinado ambiente sociomoral e influyen en cómo los alumnos interaccionan y resuelven los conflictos, así como, en la posible practica de *bullying*.

Palabras clave: Ambiente sociomoral; Conflictos interpersonales; *Bullying*

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana. A vitimização entre pares em contexto escolar. In: MACHADO, Carla; GONÇALVES, Rui Abrunhosa (Coord.). **Violência e vítimas de crimes: crianças**. Vol. 2., 3. ed. rev.. Coimbra: Quarteto, 2008.
- ALMEIDA, Ana; LISBOA, Carolina; CAURCEL, María Jesús. ¿Por qué Ocurren los Malos Tratos entre Iguales? Explicaciones Causales de Adolescentes Portugueses e Brasileños. **Revista Interamericana de Psicología**, v. 41, n. 2, p. 107-118, 2007.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. **Revista Online Biblioteca Professor Joel Martins**, São Paulo, Campinas, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2001.
- _____. **Assembléia escolar: um caminho para a resolução de conflitos**. São Paulo: Moderna, 2006.
- AVILÉS, José. María. **Bullying: el maltrato entre iguales**. Agresores, víctimas y testigos en la escuela. Salamanca: Amarú Ediciones, 2006.
- BLAYA, Catherine et al., Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España Y Francia. **Revista de Educación**. n. 339, p. 293-315, 2006.
- COWIE, Helen; SMITH, Peter. K. Violência nas escolas: uma perspectiva do Reino Unido. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. (Org.) **Violência nas Escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: UNESCO, 2002.
- DEL REY, Rosario; ORTEGA, Rosario. Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las comunidades autónomas. **Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado**, Zaragoza, n. 41, p. 133-145, 2001.
- DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DÍAZ-AGUADO, Maria José. La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. **Psicothema**. v. 17, n. 4, p. 549-558, 2005.
- FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência e educar para a paz**. 2. ed. Campinas: Verus, 2005.
- FISCHER, Rosa Maria. (Coord.) *Pesquisa: Bullying Escolar no Brasil*. Relatório Final. São Paulo: CEATS/FIA, 2010. Disponível em: <http://www.aprendersemmedo.org.br/docs/pesquisa_plan_relatorio_final.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2010.
- FRANCISO, Marcos Vinicius; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. Um estudo sobre bullying entre escolares do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 2, p. 200-207, 2009.

FRICK, L. T.; MENIN, M. S. S.; TOGNETTA, L. R. P.

FRICK, L. T. **As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying**: um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas. 2011, 195f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2011.

GOMES, Alberto Albuquerque. Considerações sobre a pesquisa científica: em busca de caminhos para a pesquisa científica. **Revista Intertemas**, Presidente Prudente, v. 5, p. 61-81, 2001.

LEME, Maria Isabel da Silva. Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 367-380, 2004.

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

LUKJANENKO, Maria de Fatima Silveira Polesi. **Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado**. 1995, 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 91-100, 2002.

MORITA, Yohji. Violência na escola: uma abordagem japonesa. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

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

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

_____; MORA-MERCHÁN, Joaquín A.; MORA, J. **Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales** (secundaria). Sevilla: Universidad de Sevilla, 1995.

PEREIRA, Beatriz Oliveira. **Para uma escola sem violência**: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Porto: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1932/1994.

_____. Observações psicológicas sobre o self-government. In: PARRAT-DAYAN, S.; TRYPHON, A. (Org.). **Jean Piaget - Sobre a pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1934/1998.

PIZARRO, Hannia Cabezas; JIMÉNEZ, Irene Monge. Maltrato entre iguales em la escuela costarricense. **Revista Educación**, v. 31, n. 1, p. 135-144, 2007.

SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade**. São Paulo: Moderna, 2002.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. M. Aspectos qualitativos da metodologia da pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p.45-50, maio, 1984.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **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.

_____. **A história da menina e do medo da menina**. 1. ed. Americana: Adonis, 2010.

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

_____. Um olhar sobre o bullying escolar e sua superação: contribuições da Psicologia Moral. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Org.) **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** Contribuições da Psicologia. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; ROSÁRIO, Pedro. **Bullying e autorregulação: um estudo sobre o fenômeno à luz da Psicologia Moral entre estudantes do Estado de São Paulo**. Relatório de pós-doutorado, Universidade do Minho, Braga, 2012 (texto não publicado).

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. Estamos em conflito: eu comigo mesmo e com você. In: CUNHA, J. L. da; DANI, L. S. C. (Org.) **Escolas, conflitos e violências**. Santa Maria: UFSM, 2008.

_____. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. **Educação. Revista do Centro de Educação**. v. 35, n. 3, p. 449-463, 2010.

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

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

Data de recebimento: 17/01/2013

Data de aceite: 10/02/2013