

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

A função social da escola: dimensões a considerar no trabalho para a convivência ética

Flávia Vivaldi, Telma Pileggi Vinha

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8323>

Submetido em: 2024-03-24

Postado em: 2024-03-25 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A função social da escola: dimensões a considerar no trabalho para a convivência ética

The social function of the school: dimensions to consider when working towards ethical coexistence

Flávia Maria de Campos Vivaldi, Instituto Superior de Educação Vera Cruz, São Paulo/SP, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6022-4394>

Telma Pileggi Vinha, Faculdade de Educação/Unicamp, Campinas/SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0510-8390>

ABSTRACT

This article presents the cut of a quanti-quali study, characterized as an action research developed in a Municipal Public School, in the interior of São Paulo, approved by the Research Ethics Committee/Unicamp (CEP) CAAE:32973114.2.0000.5404, which aimed to implement and evaluate the teacher training program; and to identify which transformations occurred, indicating the main advances and difficulties of the school, in the area of coexistence. Data collection included different procedures: observation sessions at school; questionnaires to assess the different stages of the intervention; questionnaires to assess the school climate (before and after a year of intervention) with teachers, students (from the 7th grade onwards) and managers; questionnaires to assess the incidence and types of bullying present among Elementary II students (bullying); interviews with teachers, managers and students; and reports and testimonies during the training meetings. Content analysis was the methodology adopted for data treatment. Four categories of analysis were elaborated: social relationships and conflicts at school; school rules, sanctions, and safety; situations of bullying among students; personal transformations: social skills in the process of change. The results point to significant advances in terms of the critical and conscious view of students, teachers and managers about the quality of interactions established in the school. The institution's rules were reviewed by the community and the new document emphasizes the values elected and defended by the school. The personal transformations generated by the new knowledge, both in adults and in school students, reflected in social skills that allowed a more harmonious coexistence. The work developed allowed us to identify which of the aspects of the school universe should be considered as necessary, in the planning for ethical coexistence.

Keywords: School intervention, Ethical coexistence, Teacher training, Autonomy.

RESUMO

O presente artigo traz o recorte de um estudo quanti-quali, caracterizado como uma pesquisa-ação desenvolvida em uma Escola Pública Municipal, do interior de São Paulo, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa/Unicamp (CEP) CAAE:32973114.2.0000.5404, que teve como objetivos implantar e avaliar o programa de formação de professores; e identificar quais transformações ocorreram, indicando os principais avanços e dificuldades da escola, na área da convivência. A coleta de dados contou com diferentes procedimentos: sessões de

observações na escola; questionários para avaliação das diferentes etapas da intervenção; questionários para avaliação do clima da escola (antes e depois de um ano de intervenção) em professores, alunos (a partir do 7º ano) e gestores; questionários para avaliação da incidência e tipos de intimidação presentes entre os alunos de Fundamental II (bullying); entrevistas com professores, gestores e alunos; e relatos e depoimentos durante os encontros de formação. A análise de conteúdo foi a metodologia adotada para o tratamento dos dados. Foram elaboradas quatro categorias de análise: as relações sociais e os conflitos na escola; regras, sanções e segurança na escola; as situações de intimidação entre alunos; transformações pessoais: as habilidades sociais em processo de mudança. Os resultados apontam expressivos avanços no que se refere à visão crítica e consciente de alunos, professores e gestores, acerca da qualidade das interações estabelecidas na escola. As regras da instituição foram revistas pela comunidade e o novo documento dá ênfase aos valores eleitos e defendidos pela escola. As transformações pessoais geradas pelos novos conhecimentos, tanto nos adultos quanto nos alunos da escola, refletiram em habilidades sociais que possibilitaram uma convivência mais harmoniosa. O trabalho desenvolvido permitiu identificarmos quais dos aspectos do universo escolar devem ser considerados como necessários, no planejamento para a convivência ética.

Palavras-chave: Intervenção escolar; Convivência ética; Formação de professores; Autonomia.

1. INTRODUÇÃO

Compreender a ‘função social’ da escola é considerar o debate acerca do tipo de ser humano que educadores desejam e devem ajudar a formar. Ao levantar essa discussão com os profissionais de educação, a descrição que se tem, invariavelmente, é de personalidades que tragam os princípios morais como balizadores de suas ações no mundo.

Há, portanto, um consenso que o trabalho na educação deve contribuir para a construção de uma sociedade que resista e combata os prejuízos causados por relações desumanizadas pelas desigualdades sociais, cada vez mais significativas e intensas. No entanto, contraditoriamente, o que nem sempre é objeto de reflexão na dinâmica da escola, assim como, na formação dos educadores, é o processo de socialização implícito na qualidade das relações humanas existentes no universo escolar. Há frágeis indícios sobre consciência e intencionalidade de objetivos, por parte da escola, no que se refere ao seu papel como instituição socializadora, portanto, co-responsável pela qualidade de interações sociais, favorável, ou não, ao desenvolvimento e formação de sujeitos mais éticos e humanos.

Cuidar das interações é olhar para o convívio social e buscar qualificar como éticas, as relações de co-existência presentes no cotidiano escolar. Um processo complexo, desafiador e ainda incipiente na realidade educacional nacional.

Este artigo versa sobre uma pesquisa de doutorado cujos objetivos foram: implantar e avaliar o programa de formação de professores e transformações na escola visando a melhoria da qualidade da convivência escolar; e identificar quais transformações ocorreram, indicando os principais avanços e dificuldades da escola, na área da convivência.

O recorte que trazemos para o presente texto apresenta resultados alcançados nas diferentes categorias de análise utilizadas para a produção e análise de dados, assim como, quais as dimensões que devem ser consideradas em um trabalho intencional da escola para uma convivência ética.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Se os processos educacionais interferem e refletem a qualidade das relações sociais vividas na sociedade como um todo (Gentili & Frigotto, 2002), torna-se cada vez maior a responsabilidade da educação formal para com o trabalho voltado para a convivência ética na escola. Para tanto, faz-se também necessária uma fundamentação teórica que oriente e sustente o planejamento intencional para a convivência escolar.

Piaget (1932/1994), sobre o desenvolvimento da moralidade humana, aponta as duas formas de relações sociais vivenciadas pelo ser humano, bem como, seus resultados qualitativamente diferentes no que se refere ao desenvolvimento, advindos de cada uma delas: a coação e a cooperação.

A primeira forma de interação se dá por relações de coação – há uma autoridade que ‘dita’ o que é certo, o que é errado; o que é permitido, o que é proibido; a figura de autoridade se sobrepõe na relação, sendo, portanto, a fonte de obediência. Nesse sentido, a relação se dá pelo respeito unilateral, desprovido de compreensão e legitimação do princípio envolvido, sendo mais primitivo e mantenedor da heteronomia, concebida por Piaget (1932/1994) como a moral da obediência às regras.

A outra forma do ser humano se relacionar, segundo Piaget (1932/1994), é a cooperação, possível quando o respeito mútuo se torna uma realidade concreta nas interações entre iguais. A autonomia concebida como a legitimação das regras gerada por acordos mútuos é resultante do respeito mútuo. A autonomia, portanto, é fruto de um tipo específico de relação social: a cooperação.

O estudioso afirma que a moral humana se traduz não somente pela obediência ou desobediência à regra, mas, principalmente, sobre “em nome de quê” tais decisões são tomadas, ou seja, quais valores e princípios guiam as deliberações de acatar, ou não, uma norma.

Nessa direção, o ambiente normativo da escola pode revelar diferentes tipos de educação moral: a que favorece o desenvolvimento da autonomia e a que potencializa a heteronomia, a depender de como se dão as relações com a autoridade e com o trabalho de elaboração e validação das regras ali presentes. Para tanto, é fundamental o conhecimento acerca da natureza das regras por meio dos princípios que as sustentam.

La Taille (2002) distingue as regras convencionais das regras morais. As regras convencionais são pautadas em convenções sociais, e, portanto, podem ser revistas e alteradas conforme sua compatibilidade com o contexto pessoal, temporal e local. Sendo assim, regras sobre o uso de uniforme, consumo de alimentos, uso de ‘corretivos’ nas tarefas diárias, horários de entrada e saída dentre muitas outras presentes no universo educacional são regras que podem variar nas instituições escolares.

Já as regras morais são universalizáveis; dizem respeito às relações interpessoais que envolvem os conflitos, as limitações de atitudes e são pautadas por princípios morais, tais como o respeito, a dignidade e a justiça. (La Taille, 2002).

Macedo (1994, 1996) apresenta as regras em duas categorias distintas, aquelas que são negociáveis (pelo seu caráter convencional de flexibilidade, não estando presente, nem sendo iguais, em todas as instituições) e as que são não-negociáveis que buscam garantir: boa saúde e segurança; bom estudo; boa convivência social e que devem estar presentes em todas as instituições educativas.

Muitos conflitos surgem a partir da ruptura de uma regra e a postura e atuação dos envolvidos, direta ou indiretamente na situação, remete à concepção que se tem sobre conflito, podendo considerá-lo como um problema, como algo anti-natural, ou, considerá-lo como oportunidade de aprendizagem.

Inúmeras pesquisas (Leme, 2006; Tognetta & Vinha, 2007; Vinha, Vidigal, Busch, Tognetta, 2009) mostram que, quando o conflito ocorre entre aluno e autoridade, é considerado mais grave do que quando ocorre entre pares. Tal visão transmite a mensagem de que o respeito e a justiça devem ser restritos e dedicados às autoridades, flexibilizando, e suavizando, portanto, a gravidade dos episódios de conflitos entre pares (muitas vezes interpretados como 'brincadeiras da idade'). O incômodo sentido fortemente pela autoridade/professor quanto às manifestações de incivilidade dos alunos se refere mais à intensidade gerada pela frequência de ocorrências do que pela gravidade dos episódios.

No entanto, dentre os conflitos presentes no meio escolar, a presença do bullying e do cyberbullying tem sido uma enorme preocupação para educadores e famílias. Os dois fenômenos dizem respeito ao menosprezo e à diminuição do outro, de maneira recorrente e intencional, impactando negativamente não só as relações entre pares, como, sobretudo, a formação e o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos. Portanto, são manifestações de caráter violento.

Para ser considerado bullying, o fenômeno deve abranger um conjunto de características. Inúmeros autores (Avilés, 2003; Fante, 2005; Olweus, 2007; Tognetta, 2005; Tognetta; Vinha, 2007) descrevem características que podem revelar um caso de bullying na escola: a ocorrência entre pares, (Bozza, 2016); a intencionalidade: há por parte dos autores (agressores) de bullying o desejo de ferir e diminuir o escolhido como alvo (vítima); um desequilíbrio de poder 'psicológico' entre alvo e autor; uma espécie de concordância do alvo, ainda que de forma inconsciente, com a imagem atribuída pelo autor (Tognetta, 2010); a repetição de ações de maltrato para com a mesma pessoa; a presença de espectadores, da plateia (Avilés, 2003; Fante, 2005; Tognetta et al., 2010). As consequências na vida do alvo, autor e espectador, a curto e longo prazo, são comprovadamente negativas.

O cyberbullying tem características próprias. O espaço virtual em que o ocorre já promove consequências ainda mais graves. A abrangência oferecida pelo uso da tecnologia, faz com que as agressões cometidas no espaço virtual alcancem uma plateia exponencialmente maior do que nos casos de bullying (no espaço físico) mas com características próprias.

Bozza (2016) sobre as diferenças e semelhanças entre o bullying e o cyberbullying e para evidenciar os efeitos nocivos de ambos os fenômenos, destaca aspectos como, exposição do autor, locais de ocorrência das intimidações, riscos para o alvo, duração do maltrato, quantidade de espectadores, dentre outros. Cabe ressaltar que o ambiente virtual potencializa a exposição do alvo pela possibilidade ilimitada de audiência. Os efeitos danosos são, portanto, de natureza psicológica e não física.

Diante de tantos desafios implícitos na convivência escolar diária, assim como, da necessidade de qualificar eticamente as relações humanas tornando-as favoráveis ao desenvolvimento da autonomia moral e cognitiva dos estudantes, faz-se necessária por parte dos docentes, gestores e demais adultos/autoridades, a construção de habilidades sociais específicas para a promoção e o incentivo de interações cada vez mais respeitadas.

No contexto educativo, Argyle (1980) foi o pioneiro a elencar as habilidades sociais específicas, necessárias nas relações professor-aluno, para uma convivência respeitosa, e, com base nessa proposta, Del Prette e Del Prette (2001, 2008), elencam as habilidades sociais educativas, definidas como: "aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do

desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal” (Del Prette; Del Prette, 2001, p. 94). Os autores propõem um conjunto de habilidades dispostas em diferentes classes e subclasses e pela convergência com o trabalho de pesquisa, foram selecionadas as seguintes classes: estabelecer limites e disciplina; e monitorar positivamente. Trata-se de formas desejáveis de comunicação interpessoal, para uma gestão construtiva das relações sociais presentes no ambiente escolar. Enfim, procedimentos que reconhecem valor no ato de conviver e, que, portanto, ‘cuidam’ da comunicação interpessoal, buscando construir pontes, e não muros, nas interações.

A possibilidade da escola garantir relações qualificadas e orientadas por princípios democráticos e morais é ampliada quando o conhecimento científico sustenta o planejamento do currículo e da cultura escolar. Sendo assim, foi desenvolvido na escola da pesquisa, um programa de formação que contemplou direta e separadamente os diferentes atores da instituição, professoras de referência¹, equipe gestora, professores e funcionários, famílias e estudantes. Sendo assim, toda a comunidade escolar foi contemplada com momentos específicos para um olhar aprofundado para a ‘qualidade da convivência’, com o propósito de torná-la um ‘valor’ forte o suficiente para balizar a qualidade das interações sociais. Passemos à descrição mais detalhada do programa.

3. O PROGRAMA DE FORMAÇÃO

O programa contou com encontros formativos semanais, com duração de 3h, **envolvendo os segmentos** pedagógico, administrativo e operacional da escola que haviam previamente aderido à formação, totalizando 246 horas de formação, ao longo de dois anos.

Os conteúdos trabalhados, embora previamente planejados e apontados na ementa do curso foram sendo adaptados de acordo com o desenrolar do trabalho. Os temas de estudos contemplaram diferentes etapas da vida sempre relacionadas ao papel da escola no processo de desenvolvimento do ser humano em formação, que é o aluno.

Foram diferentes Módulos Temáticos trazendo cada um, conteúdos previamente planejados de maneira sequencial. Partimos da compreensão acerca do conceito, bem como, do processo de construção, da personalidade ética. O estudo da linguagem – comunicação construtiva – abriu caminhos para o diálogo no grupo de participantes, uma vez que nesse tema, há identificação de cada um, com as características dos diferentes tipos de linguagem, teoricamente apresentadas. Além disso, tal tema auxilia o trabalho imediato das relações interpessoais, impulsionando uma comunicação reflexiva e mais respeitosa. Na sequência, apresentamos o cenário das regras e depois o dos conflitos, entendendo que esses últimos, podem ser gerados pela ruptura de uma regra. Ainda assim, é importante ressaltar que o planejamento foi – e deve ser – flexível, considerando e buscando sintonia, com a dinâmica da escola. No decorrer dos estudos, buscamos incentivar a ‘prática’ da teoria estudada, ou seja, transformações na forma de falar, de lidar com conflitos, de acolher a família. Cada um dos módulos, complementava o outro e retomava o que estava sendo feito na ‘prática’, no dia a dia da escola; também eram trabalhadas as dificuldades encontradas, divergências e qualquer outro aspecto relacionado aos temas estudados, trazido pelos profissionais, para as horas de discussão.

¹ Professoras responsáveis pelas aulas de Relações Humanas (RH) – momentos intencionalmente planejados para uma apropriação racional da moral e da convivência, introduzidas na matriz curricular da escola como condição para o desenvolvimento da presente pesquisa.

4. MÉTODO: O Delineamento Da Pesquisa

Tratou-se de uma pesquisa-ação cujos objetivos foram: implantar e avaliar o programa de formação de professores e transformações na escola visando a melhoria da qualidade da convivência escolar; e identificar quais transformações ocorreram, indicando os principais avanços e dificuldades da escola, na área da convivência.

A coleta e produção de dados contou com diferentes instrumentos, tais como: sessões de observações na escola; questionários para avaliação das diferentes etapas da intervenção em andamento; questionários para avaliação do Clima da escola (antes e depois de um ano de intervenção) em professores, alunos (a partir do 7º ano) e gestores; questionário elaborado pela Unidade de Psicologia Preventiva da Universidade Complutense de Madri; entrevistas semiestruturadas e abertas com professores, gestores e alunos; relatos e depoimentos durante os encontros de formação.

O tratamento dos dados qualitativos e quantitativos buscou amparo científico nos pressupostos da análise de conteúdo (Bardin, 1994). Em princípio, ainda na pré-análise, os conteúdos foram agrupados em duas grandes categorias: convergência com a proposta da pesquisa e divergência com a proposta. Os conteúdos considerados como convergentes evidenciavam as reflexões críticas, os avanços e as contribuições trazidas pela proposta desenvolvida na escola. Na divergência com a proposta, os depoimentos indicavam as dificuldades mais presentes, apontando-nos aspectos das interações que deveriam ser mais debatidos e estudados. Os temas que se repetiram com frequência nos registros pautaram a elaboração de eixos temáticos que ampliassem as categorias anteriormente concebidas – convergência e divergência – e apontassem quais outras deveriam ser contempladas para a melhoria da convivência na escola.

Segundo Bardin (2011), as categorias de análise podem ser criadas a priori - a partir da teoria -, ou a posteriori - após a coleta de dados. Nessa direção, na segunda fase prevista na análise de conteúdo (fase de exploração do material) foram eleitas as unidades de codificação, criando as categorias de análise a priori. Para chegar a tais categorias de análise, utilizamos os procedimentos de identificação quantitativa de elementos comuns trazidos pelos diversos respondentes dos diferentes instrumentos, atentando para a repetição e identificação de ideias – a enumeração e a classificação semântica, propostas por Bardin (2011).

Entendemos que devem estar presentes no trabalho intencional da escola com vistas em uma convivência respeitosa e equilibrada, os elementos contidos nos seguintes eixos, que foram as categorias de análise, elaboradas a priori: As relações sociais e os conflitos na escola; As regras, as sanções e a segurança na escola; As situações de intimidação entre alunos; Transformações pessoais – as habilidades sociais.

5. RESULTADOS

5. 1. As relações sociais e os conflitos na escola

Em geral, entre a equipe de profissionais houve consenso quanto ao reconhecimento de alguns elementos nocivos às relações respeitadas (todas as formas de exposição vexatória, seja por gritos, sarcasmos ou desprezo). Tal reconhecimento, contudo, não foi garantia de se utilizar, habitualmente, formas respeitadas e construtivas na tratativa dos conflitos. A construção interna de algo para que se torne um hábito precisa experiência contínua, de repetição – é o desconstruir antigos hábitos e construir novos.

A reflexão sobre as punições até então recorrentes na prática da escola, buscou no princípio da reparação, formas de lidar de maneira responsável com as consequências dos próprios atos. A reparação dos danos e restauração das relações passaram a ser compreendidas como necessárias para a formação moral dos estudantes. Aos poucos, houve a compreensão de que uma boa intervenção requer investimento de tempo e de conhecimento para que sejam viabilizadas a reflexão, a escuta respeitosa, a coordenação de perspectivas, necessárias para resoluções pacíficas de conflitos. O envolvimento de toda a equipe de profissionais no processo reflexivo sobre as relações e conflitos da escola não garante, mas amplia as possibilidades de avanços.

A característica mais presente de uma abordagem construtiva em relação aos conflitos, verificada em nossa coleta, entre os diferentes respondentes, dos diversos segmentos, foi a abertura e preocupação para com o 'diálogo'. Houve por parte da comunidade escolar uma tomada de consciência quanto à qualidade da escuta e da linguagem sem julgamentos como habilidades sociais necessárias para qualificar as relações sociais.

Os resultados alcançados permitem uma inferência de que, na perspectiva do professor, antes dos encontros formativos, a incidência de conflitos era mais reconhecida quando desafiam a autoridade. Já depois de um ano de estudos e práticas reflexivas na escola, os resultados demonstraram que, nas percepções dos docentes, a frequência dos conflitos entre professor/aluno diminuiu consideravelmente. Tais dados refletem maior domínio na atuação dos profissionais que, a partir dos estudos, passaram não só a reconhecer os conflitos como oportunidades no processo de formação, como também, a atuar em sua resolução de maneira mais construtiva.

Por outro lado, os professores passaram a assumir uma postura de maior escuta e uma intervenção construtiva dos conflitos em sala de aula o que incide diretamente em maior disponibilidade da equipe gestora para outras tarefas, além daquelas, referentes às situações de conflitos.

Além da postura mais acolhedora dos professores, os espaços de escuta institucionalizados, como as aulas de Relações Humanas e as assembleias de sala, asseguravam aos alunos não só o direito a uma escuta respeitosa, mas, tão importante quanto, o exercício de cada um em desenvolvê-la. Por meio das discussões morais vivenciadas nas diferentes aulas, assim como durante as assembleias, os estudantes adotaram novas perspectivas quanto ao que consideravam ser natural, ou não, na relação entre pares. O que implica reconhecimento e maior possibilidade de adesão aos valores morais, de respeito e de justiça.

Ao mesmo tempo em que habilidades sociais necessárias ao diálogo respeitoso, tais como: a escuta, o turno de fala, a diminuição de julgamentos na linguagem e a empatia passavam a ser conscientemente utilizadas nas relações professor-aluno; um olhar mais rigoroso quanto à qualidade do que antes era percebido como 'brincadeiras', também se fazia cada vez mais presente, entre os diferentes sujeitos, portanto, entre as pessoas que representam a comunidade escolar.

5.2. Regras, sanções e segurança na escola

Qualificar a convivência escolar como ética apoia-se, também, na perspectiva de que, para que as relações sejam respeitadas, equilibradas e justas, a forma e o conteúdo das regras devem ser considerados – ou seja, importa identificar a maneira como as regras são elaboradas e quais conteúdos são mais fortemente contemplados como passíveis de regulamentação.

Tal regulamentação da convivência escolar deve contar, em muitos momentos, com a participação ativa da comunidade, imprimindo o pré-requisito do exercício dialógico, como um procedimento democrático, de compromisso coletivo, para com a ética do respeito e da justiça nas relações sociais cotidianas.

A compreensão por parte dos profissionais acerca da natureza convencional de inúmeras regras de uma instituição foi fundamental para que analisassem aspectos de funcionamento interno da escola.

Uma das incoerências percebidas pelos profissionais, quanto às regras previstas para o bom funcionamento e organização da escola, discriminava em quais momentos haveria autorização para que o aluno saísse da sala de aula para a utilização do banheiro. Partiu dos educadores a observação de que estavam sendo injustos em determinar horários para algo que é de natureza fisiológica, e, portanto, de direito à dignidade humana, como usar o banheiro. Ao tomarem consciência de que, em nome da organização da escola, estavam ferindo direitos, suspenderam as normas em vigor para uma revisão, a partir dos novos conhecimentos acerca do tema.

A escola, após o primeiro ano de desenvolvimento do programa de formação e demais ações, iniciou o período letivo seguinte retomando os conceitos dos valores escolhidos pela comunidade (Justiça, Respeito, Tolerância, Perseverança). A partir da retomada dos valores, a equipe discutiu e reformulou suas regras, elaborando, assim, o primeiro esboço do seu Plano de Convivência. O que chamou a atenção nesse novo documento foi a ênfase dada aos valores eleitos pelos profissionais da escola como norteadores de todo o trabalho da instituição, bem como, a percepção coletiva sobre a consciência e responsabilidade para com a preservação dos princípios morais de uma convivência respeitosa.

Ressaltamos que para um trabalho intencional para a melhoria da convivência a presente categoria de análise contempla um tema indispensável. A compreensão acerca das regras, princípios e sanções permite uma atuação mais formativa e menos punitiva por parte dos profissionais da escola, gerando sentimentos positivos em relação à instituição (pertencimento, justiça e segurança).

5.3. As situações de intimidação entre alunos

Dentre os elementos constitutivos da convivência escolar, além dos diferentes e recorrentes conflitos, as relações negativas entre pares, são, sem dúvida, de grande preocupação entre os profissionais de educação, bem como, pesquisadores da área. Consideramos como relações negativas entre pares, toda e qualquer manifestação de intimidação que reflita o modelo 'domínio/submissão', seja por imposição de força física, psicológica ou moral, denotando maus-tratos entre os sujeitos de mesmo papel social (nesse caso, os alunos). Estamos nos referindo aos tipos específicos de fenômenos de violência escolar mais conhecidos, que são o bullying e o cyberbullying.

Os episódios de bullying e intimidação, a partir das ações desenvolvidas na escola, na passaram a ser reconhecidos entre os diferentes segmentos da escola (alunos, professores e gestores) em sua natureza e conteúdo, o que permitiu à instituição, esclarecimento, identificação e, significativo trabalho de combate e prevenção, contra qualquer tipo de violência. Com isso, acendeu-se um holofote entre o que pode ser considerado como uma "brincadeira", e aquilo que rompe com a fronteira do respeito a outrem. Tratou-se da desnaturalização da intolerância e da violência visando uma convivência mais harmoniosa e consciente.

Foram implementadas as Equipes de Ajuda, compostas por estudantes escolhidos pelos pares, e devidamente orientados sobre suas funções e papel. Essa ação fortaleceu na escola o sentimento de pertencimento, uma vez que as relações interindividuais e grupais passaram a ser responsáveis de todos, e não mais exclusividade dos adultos.

Tognetta et al. (2019) iniciaram naquela ocasião, uma investigação sobre “as possíveis diferenças na frequência das intimidações entre estudantes do Ensino Fundamental II, em escolas onde foram implantados sistemas de apoio entre pares na percepção dos alunos” (TOGNETTA et al., 2019, p. 398).

Os resultados na escola da pesquisa indicaram que, em 9 (nove) das 20 (vinte) diferentes formas de intimidação apresentadas no instrumento, conforme a percepção dos alunos, houve uma diminuição das situações de intimidação.

Embora as outras formas de intimidação não trouxessem significância estatística, os pesquisadores constataram que não houve aumento da frequência de nenhuma delas.

O fato é que, ações intencionalmente planejadas trazem efeitos positivos para a convivência. As relações interindividuais passam a ser preservadas pelo exercício do respeito mútuo e o olhar rigoroso dos envolvidos, potencializa o ‘cuidado’ para com o outro.

5.4. Transformações pessoais: As habilidades sociais em processo de mudança.

A perspectiva construtivista sempre defenderá um processo reflexivo na ação sobre o objeto do conhecimento. Sendo assim, a construção das habilidades sociais necessárias para uma convivência ética demanda, mais do que o treino de técnicas, uma compreensão e validação dos princípios que são defendidos quando delas nos utilizamos em nossas interações diárias. Nessa direção, é bem vindo o auxílio que traz o conhecimento e a utilização sistemática de um conjunto de estratégias que favoreça o desenvolvimento de tais habilidades.

O conhecimento de elementos necessários para uma comunicação construtiva – ou não violenta – gerou desequilíbrios cognitivos e morais suficientes para que o incômodo percebido por cada um como responsável direto ou indireto em episódios de conflitos, potencializasse o compromisso com transformações pessoais e individuais

O respeito às diferenças – respeito mútuo -, e a comunicação foram evidenciados nos depoimentos dos alunos e nos momentos de observação em horários de intervalos, como aspectos até então não reconhecidos como valor para qualificar as relações como éticas e equilibradas. O autogoverno (ou, autorregulação) como outra particularidade imprescindível para relações pautadas em respeito mútuo (Piaget, 1975), foi apontado entre os estudantes com muita relevância para a melhoria da vida social entre eles próprios.

O conhecimento de elementos necessários para uma comunicação construtiva – ou não violenta – gerou desequilíbrios cognitivos e morais suficientes para que o incômodo percebido por cada um como responsável direto ou indireto em episódios de conflitos, potencializasse o compromisso com transformações pessoais e individuais

A clarificação de valores, os momentos de deliberação, a discussão de dilemas e todas as práticas morais introduzidas nas aulas de Relações Humanas, alinhados ao exercício sistemático de qualificar as interações entre todos da comunidade escolar, favoreceram a construção de habilidades de comunicação, de empatia, de autogoverno e de coordenação de diferentes pontos de vista, todas essenciais para uma perspectiva ética de vida.

Por se tratar de respostas a questões pessoais, as habilidades sociais revelam a subjetividade e, portanto, o caráter individual do processo. É fato que a transformação das relações humanas para a concretização de uma convivência ética implica aspectos da

subjetividade, não se limitando a isto. Afinal, a tomada de consciência de cada sujeito nem sempre acontece, e, quando acontece, ocorre em ritmo e intensidade diferentes.

Nesse sentido, a categoria transformação pessoal deve ser considerada como constituinte, e não suficiente, para o trabalho de melhoria da convivência. A possibilidade de autoconhecimento é visivelmente ampliada pelo universo reflexivo inerente a esse processo, sobretudo, e principalmente, quando se reserva especial atenção à qualidade do ambiente de aprendizagem. Para tanto, o trabalho intencional de autoconhecimento demanda tipos específicos de conhecimentos e de formação.

As transformações pessoais são produtos do processo bilateral e recíproco que é o de ensino e de aprendizagem – considerando que todos os envolvidos devem vivenciar as duas dimensões: a de ensinar e a de aprender.

Figura 1: Síntese dos resultados das categorias de análise.

CATEGORIAS	RESULTADOS
As relações sociais e os conflitos na escola	Percepção construtiva do conflito, gerando afetos positivos (segurança, calma, confiança, tolerância) que auxiliam em maior domínio na atuação dos profissionais e estudantes frente aos desafios presentes nas mais diversas interações. A abertura e preocupação para com o 'diálogo' tornou-se presente na comunidade escolar.
Regras, sanções e segurança na escola	Diferenciação entre os tipos de regras, renovando o compromisso da escola, para com a compreensão sobre quais princípios as sustentam. Revisão das regras e sanções utilizadas na escola, com a elaboração do esboço do Plano de Convivência.
As situações de intimidação entre alunos	Desconstrução da 'violência naturalizada' nas relações entre pares, por meio de procedimentos reflexivos. Houve uma diminuição das situações de intimidação (em 9 das 20 diferentes formas de intimidação apresentadas) e não houve aumento de frequência nas outras formas de intimidação em que o resultado não trouxe significância estatística.
Transformações pessoais: As habilidades sociais em processo de mudança.	Percepções afetivas positivas de profissionais/ professores e alunos, quanto aos avanços percebidos nas próprias atitudes. Compromisso com uma comunicação em que o julgamento seja substituído por narrativas descritivas e esclarecedoras. A adoção da escuta respeitosa, em busca da melhor compreensão das ideias e atitudes de outrem. O exercício constante da empatia no auxílio e desenvolvimento de relações de respeito mútuo. Perspectivas de futuro relacionadas a conteúdos éticos. As percepções negativas, tais como: insegurança e angústia, auxiliaram o processo de tomada de consciência, potencializando o compromisso para com a formação humana pautada em relações respeitadas.
DESAFIOS E LIMITAÇÕES DO TRABALHO	A rotatividade de profissionais na escola da pesquisa, comprometeu o trabalho de sustentabilidade da proposta. A resistência presente na postura de alguns profissionais foi (e é) também um desafio para que o engajamento dos demais não seja fragilizado. A frágil articulação com a Secretaria Municipal de Educação

Fonte: A pesquisadora (2019).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa partiu de um problema recorrente no cenário educacional atual, que tem se tornado um dos grandes desafios na realidade diária das instituições de ensino: a ausência de intenção e, portanto, de planejamento, do trabalho desenvolvido nas escolas, no que diz respeito às relações interpessoais, comprometendo, sobremaneira, a qualidade da convivência entre todos da comunidade.

Uma das contribuições mais efetivas da pesquisa para uma educação que considere a humanização das relações foi a de identificar e sugerir, quais aspectos do ambiente escolar são imprescindíveis de se considerar, no trabalho intencional para a melhoria da convivência.

É imprescindível a escola considerar as seguintes dimensões de trabalho:

- As relações sociais e os conflitos na escola;
- As regras, as sanções e a segurança na escola;
- As situações de intimidação entre alunos;
- Transformações pessoais e individuais.

A defesa de uma Educação comprometida com a formação de personalidades éticas inclui a necessidade de a escola se revelar como um espaço estimulante e promotor de relações, construídas a partir do exercício contínuo e sistemático de valores morais, como o respeito, a solidariedade e a justiça. Nesse sentido, a escola necessita rever, renovar e transformar inúmeros aspectos que incidem diretamente sobre a possibilidade, ou não, de promover um ambiente sociomoral que favoreça a convivência e, portanto, as relações sociais e de aprendizagem.

No entanto, é também papel da academia por meio de estudos e pesquisas, aproximar-se da realidade da escola e, mais do que diagnosticar as fragilidades de seu trabalho, envolver a comunidade e garantir um processo reflexivo, possível de contribuir para transformar aquilo que devidamente identificado mereça mudança; assim como, potencializar os aspectos percebidos como positivos e favoráveis ao desenvolvimento dos estudantes.

Sendo assim, auxiliar a escola pesquisada a reconhecer e identificar suas fragilidades, assim como, suas possibilidades, e propor ações efetivas para o avanço na construção de uma convivência diária respeitosa e construtiva, foram, sem dúvida, metas rigorosamente perseguidas ao longo do trabalho desenvolvido naquela instituição educativa.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) - Processo: 2016/13376-7.

REFERÊNCIAS

ARGYLE, M.. The development of applied social psychology. In G. Gilmour & S. Duck (Orgs.), **The development of Social Psychology**, London: Academic Press. p. 81-106. 1980.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M.. Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: Scan- bullying. **Infancia y Aprendizaje**. 2003.

BARDIN, LAURENCE. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta. 1994; 2011.

BOZZA, T. C. L.. O uso da tecnologia nos tempos atuais: análise de programas de intervenção escolar na prevenção e redução da agressão virtual. **Dissertação (mestrado)** – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, Brasil. 2016.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P.. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2001.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A.. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia**, v. 18, n. 41, p. 517-530. 2008.

FANTE, C.. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus. 2005.

FRIGOTTO, G.; GENTILI, P.. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora. 2002.

LA TAILLE, Y.. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis: Vozes. 2002.

LEME, M. I. S.. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: ISME. 2006.

MACEDO, L.. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1994.

MACEDO, L. et AL. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1996.

OLWEUS, D.. **Olweus Bullying Questionnaire: Scannable paper version**. Center City, MN: Hazelden. 2007.

PIAGET, J.. **O juízo moral na criança**. São Paulo, SP: Summus. 1994.

PIAGET, J.. **O nascimento da inteligência na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar. 1975.

TOGNETTA, L. R. P.. Violência na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos. In: Pontes, Aldo; De Lima, V. S.: **Construindo saberes em educação**. Porto Alegre: Editora Zouk. 2005.

TOGNETTA, L. R. P.; DOMICIANO, C. A.; GRANA, K. M.; ROSSI, R.; SAMPAIO, V. C. S.. **Um panorama geral da violência na escola e o que se faz para combatê-la**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2010.

TOGNETTA, L. R. P.; SOUZA, R. A.; LAPA, L. Z.. A implantação das equipes de ajuda como estratégia para a superação do bullying escolar. **Revista Educação PUC**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 397-410. 2019.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Bullying e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução. In: Actas do 8º. Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: Saúde, Sexualidade e Gênero. ISPA – **Instituto Universitário**. Lisboa, Portugal. Anais eletrônicos, p.487-494. 2010.

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.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 09, n. 28, p. 525-540, dez. 2009. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-

[416X2009000300009&lng=pt&nrm=iso](#). acessos em 23 mar. 2024.

Declaração de contribuição dos autores

Flávia Maria de Campos Vivaldi:

ID: 2451924d-425e-4778-9f4c-36c848ca70c2 (Investigação)

ID: 95394cbd-4dc8-4735-b589-7e5f9e622b3f (Análise formal)

ID: 8b73531f-db56-4914-9502-4cc4d4d8ed73 (Conceitualização)

Telma Pileggi Vinha:

ID: 0c8ca7d4-06ad-4527-9cea-a8801fcb8746 (Supervisão)

Declaração de conflito de interesses

Os autores declaram não haver conflito de interesses.

Declaração de disponibilidade de dados de pesquisa

Todo o conjunto de dados que sustenta os resultados deste estudo foi disponibilizado em Repositório de Produção Científica e Intelectual da Unicamp e pode ser acessado em DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2020.1128748>

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.