

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
TESE DE DOUTORADO**

**O PROCESSO DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS  
ENTRE PRÉ-ADOLESCENTES: O OLHAR DO  
PROFESSOR**

Autora: Sandra Cristina Carina

Orientadora: Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis

Campinas  
2009

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

<p>Carina, Sandra Cristina. C191p O processo de resolução de conflitos entre pré - adolescentes : o olhar do professor / Sandra Cristina Carina. – Campinas, SP: [s.n.], 2009.</p> <p>Orientador : Orly Zucatto Mantovani de Assis. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Conflito interpessoal. 2. Moralidade. 3. Adolescentes. 4. Assertividade (Psicologia). 5. Agressividade (Psicologia) I. Assis, Orly Zucatto Mantovani de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>09-015/BFE</p>
--

**Título em inglês :** The process of conflict resolution among pre-adolescents : the look of the teacher

**Keywords :** Interpersonal conflict ; Morality (Psychology) ; Adolescents ; Assertiveness (Psychology) ; Aggressiveness (Psychology)

**Área de concentração :** Psicologia Educacional

**Titulação :** Doutora em Educação

**Banca examinadora :** Profª. Drª. Orly Zucatto Mantovani de (Orientadora)

Profª. Drª. Maria Isabel da Silva Leme

Profª. Drª. Jussara Cristina Baboza Tortella

Profª. Drª. Telma Pileggi Vinha

Profª. Drª. Rosely Palermo Brenelli

**Data da defesa:** 26/02/2009

**Programa de Pós-Graduação :** Educação

**e-mail :** [sandracarina@msn.com](mailto:sandracarina@msn.com)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**O Processo de Resolução de Conflitos Entre Pré-Adolescentes: O Olhar do  
Professor.**

Autor: Sandra Cristina Carina

Orientador: Orly Zucatto Mantovani de Assis

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida  
por Sandra Cristina Carina e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 26/02/2009

Assinatura:



Orientador:

COMISSÃO JULGADORA:

*Isabel Leme*

---

*Juana CB Tortella*

---

*Rosely Brunel*

---

*Telma Vieira*

---

*Orly Zucatto Mantovani de Assis*

---

2009



Porque a violência não é nem uma fatalidade nem um meio eficaz de responder aos problemas que se apresentam.

É uma escolha sobre a qual cada um pode pesar.

Boubault, Guy; Gagnaire, Georges; Bayada, Bernadete; Bisot, Anne-Catherine.  
**Conflit, mettre hors-jeu la violence.**Chronique sociale, Lyon, 2000

Foram muitas as pessoas que contribuíram significativamente para a concretização dessa pesquisa. Depois de muito trabalho, é chegada a hora de manifestar toda minha gratidão e consideração àqueles que não mediram esforços para atender às minhas expectativas.

Tudo é questão de manter a mente quieta, a espinha ereta e o coração tranquilo.

Walter Franco

Aos meus pais, Sebastião e Cristina: meus mestres, minha luz, meu amparo. Pessoas responsáveis pelo meu crescimento. Recebam todo o meu afeto nesse momento tão único!

Ao meu marido, Júnior: Nos momentos difíceis exercitou sua paciência, buscou compreender-me e cooperou ao longo do processo. Carinhosamente, Muito obrigada!

A Natália, minha filha: Mais uma vez driblou minhas inquietações, dentro de suas possibilidades participou da minha caminhada, auxiliando-me a finalizar a tão difícil tarefa. Você realmente é muito “Especial”.

A minha querida Orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Orly Zucatto Mantovani de Assis: pela confiança que depositou em minha pessoa. Por tantas oportunidades de conhecimento e crescimento. Sempre me transmitiu tranqüilidade. Sua amizade é valiosa!

Recebam meu respeito e carinho.

## AGRADECIMENTOS:

Professora Maria Isabel Leme. Pela serenidade, disposição, carinho e valiosa contribuição. Sua acolhida me fez sentir segura para finalizar este trabalho.

Professora Jussara Tortella. Muito obrigada por fazer parte de meu crescimento. Sua amizade é indispensável. Pelas inúmeras vezes que me proporcionou momentos inesquecíveis.

Professora Rosely Brenelli. Por saber transmitir seu conhecimento com tanta simplicidade, com tanto amor. Sou muito grata por estar mais uma vez participando e contribuindo para minha formação.

Professora Telma Vinha. Por todas as vezes que com seu jeito único me mostrou o caminho certo, na certeza que eu subiria sempre mais “um degrau”. A confiança que dispensou o tempo todo em minha pessoa, me fez acreditar e evoluir como pessoa.

Aos meus irmãos. Débora e Tiago, vocês são pessoas que estão sempre ao meu lado, são os verdadeiros companheiros que Jesus enviou para fazer parte de toda minha história. Amo vocês!

Ao pequeno Marcelo. Obrigada por todo o carinho, juntos aprendemos muitas coisas. Sou grata por ser um dos personagens que compõe minha vida.

A querida Miriam. Por ser sempre solícita e pelas inúmeras manifestações de carinho e preocupação com meu bem estar. Sempre atenta!

As cunhadas Christiane, Juliana e Luciane, agradeço por todo apoio e carinho. A torcida e as orações com certeza aliviaram o meu caminhar.

Ao Rodrigo. Por ter me transmitido tamanha tranqüilidade no momento de desespero. Obrigada pelo tempo que lhe fiz perder por determinados descuidos de minha parte. Aprendi!

A toda minha família, sem exceção, todos contribuíram de forma direta ou indireta para a concretização desse trabalho.

A todos os alunos, professores e demais profissionais da escola que com toda gentileza e disponibilidade me receberam e participaram da pesquisa. Sem vocês esse estudo seria impossível! Muito obrigada pela confiança e troca de conhecimento.

A todos do Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da Unicamp, um especial agradecimento às amigas: Daniela, Ester, Janete e Talita. Por acreditar no valor da nossa amizade e parceria constante e por estarem sempre dispostas a me ajudarem. A colaboração de vocês é sempre muito valorizada!

A amiga Luciene. Por toda a paciência dispensada a mim nos momentos mais difíceis. Conciliou todos os seus afazeres e contribuiu significativamente no meu trabalho. Mais uma vez você se emprestou verdadeiramente. Serei eternamente agradecida!

A amiga Mara Fernanda. Sempre disposta a me receber em sua casa, me propiciando todo o conforto nas minhas idas a Mogi-Guaçu. Amiga especial!

As mais novas e queridas companheiras de pesquisa e trabalho: Livia e Vanessa, as contribuições de vocês foram valiosas.

As “minhas” meninas da creche: Alice, Ana, Daisy, Edna, Izaura, Jussara, Lila, Lucélia, Margarete, Rose e Silvana. Por estarem sempre atentas as minhas necessidades, pela alegria de trabalharmos juntas, por inúmeras trocas de idéias. Que equipe!

A Andréia Pastore, Andréa Nasciutti, Giovani e Helymar. Pelas correções, digitações e pelos dados estatísticos. O trabalho de vocês foi fundamental. Muito obrigada!

Aos funcionários da Secretaria de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, pelo exemplo de cuidados que sempre dispensam a nós estudantes da universidade.

Agradecimentos especiais a CAPES, pelo fornecimento de minha bolsa de estudo.

## SUMÁRIO

<b>I INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>O PROCESSO DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE PRÉ-ADOLESCENTES: O OLHAR DO PROFESSOR .....</b>	<b>3</b>
<b>II QUADRO TEÓRICO.....</b>	<b>7</b>
<b>1. Desenvolvimento Moral.....</b>	<b>9</b>
<b>2. Considerações Sobre os Conflitos Interpessoais na Escola.....</b>	<b>13</b>
<b>3. A Violência nas Escolas .....</b>	<b>18</b>
<b>4. As tendências de resolução de conflitos interpessoais .....</b>	<b>22</b>
<b>III APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>27</b>
<b>A PRESENTE PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>29</b>
<b>1. A Problematização, as hipóteses e objetivos da pesquisa.....</b>	<b>29</b>
<b>1.1. Participantes e Métodos.....</b>	<b>30</b>
<b>1.2. Caracterização da escola.....</b>	<b>32</b>
<b>1.3. Apresentação e análise dos dados coletados.....</b>	<b>37</b>
<b>2. Por que esses meninos e meninas adolescentes tendem a estilos submissos? .....</b>	<b>56</b>
<b>3. Em que situações os pré-adolescentes de nossa pesquisa se mostraram mais submissos? E quando foram mais assertivos? .....</b>	<b>65</b>
<b>IV CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>77</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>83</b>
<b>APÊNDICE 1 – Carta aos pais.....</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICE 2 – Termo de consentimento .....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE 3 – Perfil dos Professores .....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE 4 – Entrevista clínica com os professores .....</b>	<b>95</b>
<b>ANEXO 1 - Escala Children’s Action Tendency Scale-CATS (1981) .....</b>	<b>97</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1:</b> Distribuição das classes atendidas em 2008.....	<b>33</b>
<b>QUADRO 2:</b> Total de alunos matriculados no ano de 2008 .....	<b>36</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1:</b> Levantamento geral das respostas encontradas de todos os sujeitos nas dez situações .....	<b>43</b>
<b>TABELA 2:</b> Total de respostas dos sujeitos encontradas em cada estilo de resolução de conflito.....	<b>48</b>
<b>TABELA 3:</b> Categoria predominante de cada sujeito .....	<b>50</b>
<b>TABELA 4:</b> Coordenadas das dimensões da análise de correspondência múltipla (n=39). ...	<b>53</b>
<b>TABELA 5:</b> Estatísticas da análise de correspondência múltipla (n=39).....	<b>54</b>
<b>TABELA 6:</b> Total de respostas encontradas em um estilo de resolução de conflito em cada situação.....	<b>66</b>
<b>TABELA 7:</b> Coordenadas das dimensões da análise de correspondência múltipla (n=39). ...	<b>72</b>
<b>TABELA 8:</b> Estatísticas da análise de correspondência múltipla (n=39). .....	<b>72</b>
<b>TABELA 9:</b> Indicações realizadas pelos professores (PS).....	<b>74</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1:</b> Porcentagem das categorias predominantes dos sujeitos .....	<b>51</b>
<b>FIGURA 2:</b> Análise de Correspondência Múltipla (visão geral, e em detalhes, para cada 10 sujeitos).....	<b>55</b>
<b>FIGURA 3:</b> Número de respostas obtidas dos estilos de resolução de conflito em cada situação .....	<b>67</b>
<b>FIGURA 4:</b> Análise de Correspondência Múltipla para as 10 situações. ....	<b>73</b>

## RESUMO

O cotidiano escolar é permeado por inúmeros conflitos interpessoais entre crianças e adolescentes. São situações muitas vezes julgadas como negativas pelos educadores, como algo a ser evitado. Não raro, os educadores distanciam-se de entender que suas formas de intervenção são geradoras de comportamentos submissos por parte de seus alunos. Tais comportamentos são oriundos de um ambiente em que o professor normalmente utiliza formas autoritárias para resolver os problemas que enfrenta no cotidiano escolar, colocando, muitas vezes, seus alunos em situações de humilhação, exposição, ou pura obediência a uma autoridade, sem que esses sejam convidados a pensar nas soluções que levem em conta as necessidades dos envolvidos, ou seja, em estilos assertivos de resolução de conflitos. Diante de tal justificativa, a presente pesquisa buscou investigar quais formas de resolução de conflito são comumente utilizadas pelos adolescentes, ainda que a partir de dilemas hipotéticos, e confrontá-las às formas que os professores apontaram como as que esses mesmos adolescentes utilizavam quando envolvidos em situações de conflitos. A amostra foi constituída por um total de trinta e nove participantes, pré-adolescentes entre onze e treze anos, estudantes do sexto ano de uma escola pública da região de Campinas, interior de São Paulo, e por cinco professores desses mesmos adolescentes. O instrumento utilizado consistiu numa entrevista semi-estruturada com professores e um instrumento criado por Robert Deluty e adaptado por Maria Isabel Leme que avalia simultânea e comparativamente três tipos de tendências de resolução de conflitos interpessoais – agressivo, assertivo e submisso – nas respostas dos pré-adolescentes a conflitos interpessoais hipotéticos cujos conteúdos sejam de provocações, perdas, frustrações etc. Os resultados obtidos nos permitem comprovar nossa hipótese de que a forma pela qual os adolescentes nas situações hipotéticas resolvem seus conflitos não coincide às formas apontadas previamente pelos professores das tendências de resolução de conflitos utilizadas por esses mesmos adolescentes quando envolvidos em situação de conflito no cotidiano escolar. Esses adolescentes estão mais propensos a estilos submissos de resolução de conflito do que a formas assertivas ou agressivas.

Palavras-chaves: conflitos interpessoais, moralidade, pré-adolescentes, agressividade

## SUMMARY

The daily school life is permeated by a lot of interpersonal conflicts among children and adolescents. These situations are often judged as negative by educators, like something to be avoided. Sometimes educators don't make an effort to understand that their forms of intervention are generating submissive behaviors from their students. Such behaviors are derived from an environment where the teacher usually uses authoritari/an ways to solve the problems faced in the daily school life, putting their students in situations of humiliation, exposure or pure obedience to the authority, without letting them think about the solutions that take into account their needs, I.e., in assertive styles of conflict resolution. From such reason, this research tried to investigate what forms of conflict resolution are commonly used by adolescents, even from hypothetical dilemmas, and face them to the ways that teachers identified as being the ones that adolescents used in conflict situations. The sample consisted in a total of thirty-nine participants, pre-adolescents from eleven to thirteen years old, students in the sixth year of a public school in Campinas, countryside of São Paulo, and five teachers of these adolescents. The instrument used was a semi-structured interview with teachers and an instrument created by Robert Deluty and adapted by Maria Isabel Leme that evaluates simultaneously and comparatively three types of trends of interpersonal conflicts resolution – aggressive, assertive and submissive – in the responses of pre-adolescents to hypothetical interpersonal conflicts whose contents are of provocations, losses, frustrations etc. The results allow us to prove our hypothesis that the way adolescents in hypothetical situations solve their conflicts does not coincide with those pointed out by the teachers. These adolescents are more prone to submissive styles of conflict resolution than assertive or aggressive ways.

Keywords: interpersonal conflicts, morality, pre-adolescents, aggression

# I INTRODUÇÃO

*Aprender a escutar, a exprimir seus sentimentos,  
a negociar, a ser mediador ...  
tais são algumas das perspectivas  
que poderiam modificar  
sensivelmente as relações humanas e sociais.*  
Georges Gagnaire

## **O PROCESSO DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE PRÉ-ADOLESCENTES: O OLHAR DO PROFESSOR**

O interesse pelo tema exposto nesta pesquisa originou-se de nossa experiência como professora e coordenadora de escola de educação infantil, bem como professora de cursos de extensão universitária que visam à formação continuada do educador. Ao trabalhar diretamente com as crianças e pré-adolescentes, ou por meio do acompanhamento e orientação aos professores, percebemos que, freqüentemente, diante de conflitos e agressões entre os alunos, os educadores sentem-se inseguros e despreparados para lidar com tais situações, não sabendo quais respostas e intervenções tornam-se mais adequadas para lidar com o problema. É comum sentirem-se impotentes diante das reações de agressividade. Muitos se sentem angustiados e culpados quando acabam tomando alguma atitude mais autoritária, alegando que “perdem a cabeça” ao ver o aluno repetindo o mesmo comportamento agressivo. Escuta-se desses educadores que já “tentaram de tudo e parece que nada dá certo.” Percebe-se, assim, o despreparo desses profissionais, que são responsáveis, ainda, pela educação do aluno mais agressivo ou “difícil” na escola.

Sabemos que os conflitos interpessoais ocorrem em qualquer escola, bem como entendemos que em toda relação educativa haverá conflitos, brigas, crises periódicas e atritos, assim sendo, não devemos encará-los como ocorrências atípicas ou antinaturais. Considerando que esse estudo está embasado na teoria de Jean Piaget, cabe-nos ressaltar que para esse autor, os conflitos interpessoais são considerados como situações favoráveis para o aprendizado de nossas crianças e adolescentes. Dessa maneira, proporcionam ótimas oportunidades para trabalharmos valores e regras, uma vez que estes acontecem a partir das trocas de pontos de vistas, só possível pela interação social. Para esse autor, o conflito pode ser intra-individuais, acontece no interior do sujeito e por essa razão não é visível, podendo em muitas situações passar despercebido para olhares menos atento e interindividual, ocorre entre os indivíduos e, por isso é visível, pois acontece na interação entre os sujeitos.

Dessa maneira, a teoria construtivista compreende que tanto o conflito interno como o que ocorre entre os sujeitos são necessários ao desenvolvimento, uma vez que vivenciados pelo indivíduo, levam-no a buscar uma nova ordem interna, a organização. Para Piaget esse tipo de

conflito pode propiciar o desenvolvimento moral e intelectual do sujeito. Isto acontece pelo descentramento do indivíduo, quando este consegue coordenar pontos de vistas diferentes do seu.

Entretanto, observa-se, porém, que os conflitos vêm sendo vistos como negativos ou nocivos no espaço escolar, o que faz com que a escola busque evitá-los ou tentem resolve-los rapidamente. A maneira como os conflitos são resolvidos dentro da instituição escolar, apontam quais as concepções que os educadores têm sobre os mesmos.

Assim sendo, um professor construtivista compreende que o conflito vivido pelos seus alunos não lhe pertence, dessa maneira, não cabe a ele resolvê-lo. Porém, o fato de não solucionar por eles, não é sinônimo de largá-los a própria sorte. Diante dessas situações, cabe ao educador mediar o problema, auxiliando seus alunos a chegarem a uma solução mais coerente para todos os envolvidos.

Apesar da insegurança em intervir em situações de conflitos, vale salientar que os profissionais devem não gastar seu tempo e energia tentando preveni-los, mas, sim, encará-los como oportunidades para auxiliar os alunos a reconhecerem os pontos de vista dos outros e aprenderem, aos poucos, a buscar soluções aceitáveis para todas as partes envolvidas.

É o exercício da democracia, da resolução dos problemas pelo diálogo. Em situações de briga entre os alunos, o educador não deverá resolver o problema para eles nem, tampouco, ignorar o ocorrido (“fingindo não ver”) quando nesses conflitos houver algum tipo de agressão, pois, dessa forma, está demonstrando que a agressão é permitida. Ele poderá intervir, como mediador, explicitando o problema de forma que as crianças possam entender, ajudá-las a verbalizar seus sentimentos e desejos (usando uma linguagem descritiva), promovendo uma interação com a troca de pontos de vista, convidando-as a colocarem suas sugestões e propostas para resolução do mesmo.

Entretanto, percebe-se que muitas vezes, mesmo o professor que teve uma boa formação, sente-se também inseguro ao lidar com um aluno que se envolve sempre em conflitos apresentando constantes reações de agressividade.

No que se referem às reações dos alunos diante de situações conflituosas, pesquisas realizadas por Leme (2006) e Deluty (1979), apresentam três tendências de resolução de conflitos que são: assertivo, corresponde a uma forma não violenta de resolução de conflitos, ou seja, caracteriza-se pelo enfrentamento da situação de conflito através da expressão dos próprios

sentimentos e idéias, sem desconsiderar os alheios e sem usar atitudes coercitivas ou violentas. Falcone (2001) explica que o comportamento assertivo possibilita a resolução de problemas interpessoais, aumenta a sensação de auto-eficácia e a auto-estima e melhora a qualidade dos relacionamentos. Leme (2004a) completa que o estilo assertivo de resolução de conflito é o mais desejável por considerar tanto a si como ao outro, e que também pode ser considerado mais evoluído pelas coordenações cognitivo-afetivas que demanda. Nessa visão, o conflito é entendido como positivo em função das possibilidades que as pessoas que o estão vivenciando têm de descentrar-se, trocar pontos de vista e buscar alternativas justas para as partes. Esse exercício contribui para o desenvolvimento das pessoas envolvidas no conflito, e possivelmente para o desenvolvimento de todos os aspectos da vida, como o social, o emocional, o cognitivo, etc. O estilo agressivo consiste no enfrentamento da situação apelando para formas de coerção, como violência ou desrespeito ao direito, sentimento, idéias e opinião alheia. Segundo Leme (2004) a agressão tem sido alvo de pesquisas especializadas, devido os riscos que representam os confrontos em que se envolvem os sujeitos que resolvem os conflitos dessa forma. Por último o estilo submisso, consiste pelo não enfrentamento da situação de conflito, neste caso, o sujeito considera o ponto de vista, sentimento e idéias do outro, sem levar em conta o seu próprio ponto de vista.

Vicentin (2009) apresenta em sua pesquisa que o educador deve preocupar-se também com os alunos que apresentam reações submissas, passivas de resolução de conflitos, pois esse tipo de reação costuma geralmente ser menos percebida pelas pessoas e pelos pesquisadores, provavelmente pelo fato de os danos àquele que se submete não ficarem claros num primeiro momento nem para eles mesmos e na maioria dos casos nem para os outros envolvidos. Num estudo realizado por Moraes, Otta e Scala (2001) com crianças de cinco anos, observou-se que elas entendem como cooperativos os comportamentos explicitamente qualificados por um adulto como indicador de submissão. Diversos autores afirmam que auto-imagem ruim e casos de depressão são conseqüências muito freqüentes em sujeitos que reagem de forma submissa (FARIZ; MIAS; MOURA, 2005; FALCONE, 2001). Consideramos que os sujeitos que têm um estilo submisso de resolução de conflito apresentam conseqüências tão danosas quanto as que têm estilo agressivo, visto que enquanto nesse último a pessoa é incentivada a mudar sua forma de se comportar, mesmo que seja necessário buscar ajuda de especialistas para resolver o problema, no estilo submisso o sujeito pode passar a vida toda com inúmeras reações internas desconfortáveis sem que possa repensar outras possibilidades de resolver conflitos.

Partindo dessas considerações e reflexões, a referente pesquisa buscou investigar quais formas de resolução de conflito são comumente utilizadas pelos adolescentes, ainda que a partir de dilemas hipotéticos, e confrontá-las às formas apontadas previamente pelos professores das tendências de resolução de conflitos utilizadas por esses mesmos adolescentes quando envolvidos em situação de conflito no cotidiano escolar.

O presente estudo apresenta, no capítulo I, algumas considerações sobre o desenvolvimento moral dentro de uma perspectiva Piagetiana, bem como discorre sobre a questão dos conflitos e as possíveis tendências de resolução dos mesmos. No segundo capítulo será apresentada toda a análise de dados e as possíveis discussões, resgatando nossos objetivos e hipóteses. Para finalizar, apresentamos nossas considerações finais.

## II QUADRO TEÓRICO

Formar a pessoa na resolução de conflitos consiste precisamente em não evitar os conflitos, mas em desenvolver a capacidade de tratá-los como elementos que fazem parte da convivência e com base nos quais é possível aprender muitas coisas sobre si mesmo e sobre as outras pessoas.  
Montserrat Moreno e Genoveva Sastre.

## 1. Desenvolvimento Moral

A moral infantil esclarece, de certo modo, a do adulto. Portanto, nada é mais útil para formar os homens do que ensinar a conhecer as leis dessa formação.

Jean Piaget

Segundo Jean Piaget (1932/1977), o desenvolvimento da moralidade é construído a partir da interação do sujeito com os vários ambientes sociais que está inserido. É a partir da interação do sujeito com inúmeras experiências que têm com as pessoas e com as situações cotidianas que a criança irá desenvolver sua moral autônoma. Assim, a criança desde pequena em seu cotidiano irá desenvolver valores e normas por meio da convivência e experiências vividas com seus pares, com os adultos, com as situações do meio escolar, familiar, com os meios de comunicação. É comum acharmos que os valores morais, como respeito, honestidade, justiça, são ensinados diretamente às crianças, que se ensina com os sermões, com lições de moral. Ao contrário, se desejamos que as crianças aprendam esses valores, precisamos propiciar à elas tais situações. Vinha salienta (2003):

Ao contrário do que comumente se pensa os valores morais não são ensinados diretamente. Não se pode ensinar a ser honesto, justo ou a respeitar o outro, com sermões, histórias ou lições de moral, nem em aulas específicas sobre o tema. Assim como não se pode ensinar o raciocínio, a oralidade também não se aprende por meio de transmissão verbal. Será durante a convivência diária, desde pequenina, com o adulto, com seus pares, com as instituições escolares, com os problemas dos quais se defronta, e também experimentando, agindo, que a criança irá construir seus valores, princípios e normas morais. (p. 13)

Assim sendo, de acordo com Piaget, existem dois tipos de moral, decorrentes das duas principais maneiras de se estruturar as relações interpessoais. Esses dois tipos, a autônoma e a heterônoma, resultam da pressão que as relações interindividuais exercem sobre a criança.

Entretanto, para melhor compreensão do assunto discutido, vale esclarecer que existem

três tendências afetivas referentes à vida moral: a primeira relaciona-se a uma necessidade do sentimento de amor, que se torna essencial desde o nascimento até a adolescência; uma segunda tendência é o sentimento de medo, existente numa relação entre a criança e as pessoas maiores e mais fortes que ela; e finalmente uma terceira tendência, que denominamos de sentimento misto, que é formado pelos sentimentos de afeição e medo. É exatamente esse sentimento que Piaget denominou como “respeito”.

Entretanto, o autor ressalta que o respeito, misto de amor e temor, é um sentimento muito importante, que possibilita a aquisição das noções morais. Piaget descreve dois tipos de respeito que predominam nas relações entre as pessoas: o unilateral, que implica a desigualdade entre a pessoa que respeita e a pessoa que é respeitada (constitui-se numa relação assimétrica), predominando a obediência à autoridade; e o segundo tipo, que é o respeito mútuo, cujas relações são baseadas na igualdade, visto que ambos respeitam-se reciprocamente (aqui a legalidade suplanta a autoridade). O temor característico do respeito unilateral é o de ser censurado, punido ou perder o amor do adulto. Já nas relações de respeito mútuo, o temor é o de decair aos olhos dos outros.

Esses dois tipos de respeito explicam os tipos de moral citados anteriormente, a moral heterônoma, oriunda das relações de respeito unilateral, e a moral autônoma, que é construída (como possibilidade) por meio das relações pessoais fundamentadas no respeito mútuo.

Dessa forma, a moralidade na criança vai se desenvolvendo aos poucos, a partir da sua interação com o meio. Pode-se afirmar de maneira sucinta que, para Piaget (1932 [1977]), são três os estágios de juízo moral nas crianças (na realidade não são propriamente estágios de desenvolvimento moral, mas, sim, atitudes dominantes que foram encontradas em determinadas idades): a pré-moralidade, em que o sujeito carece de todo sentido de obrigação para com as regras sociais; a heteronomia ou o realismo moral, em que há uma relação de submissão ao poder, ou seja, o certo é obedecer às ordens da pessoa que detém a autoridade; e, por último, a autonomia moral, que é caracterizada por um novo sentido dado as normas, já que o sentimento de aceitação ou de obrigação para com estas normas está fundamentado nas relações de trocas mútuas e de reciprocidade (VINHA, 1997).

Assim sendo, na moral heterônoma o sujeito não age de acordo com suas próprias convicções, suas atitudes estão pautadas em fatores exteriores, como o uso de punições, ameaças, entre outros. Pesquisas comprovam que esse tipo de moral é oriundo de ambientes mais rígidos.

Carina (2003: p. 21) salienta “que a moral heterônoma perdura em ambientes autoritários, onde predominam os castigos, as lições de moral, e onde não se estabelece oportunidades para solucionar os problemas por intermédio do diálogo”.

A moral autônoma é aquela em que o sujeito tem condições de coordenar pontos de vista diferentes do seu, assim, a pessoa autônoma considera o outro além de si mesmo. Vale mencionar que, neste estágio de desenvolvimento moral, a submissão a uma regra acontece pela compreensão e concordância da mesma e não pelo simples fato de obedecê-la. O indivíduo autônomo se submete às regras por acreditar que as razões para a ação podem tornar-se leis universais, sendo um bem para todos. De acordo com Kamii (1991), a autonomia não significa uma liberdade completa, mas sim, considerar os fatores importantes para poder agir da melhor maneira para todos.

Assim, se temos como objetivo que nossos alunos construam sua autonomia moral, cabe-nos construir em nossas salas de aula um ambiente cooperativo, no qual se possam estabelecer relações de reciprocidade, respeito mútuo, onde necessariamente o adulto diminua sua autoridade, propicie trocas de pontos de vistas, onde os próprios alunos participem da elaboração das regras, onde não ocorra o uso das punições. Dessa maneira, o aluno terá a oportunidade de gradualmente ir desenvolvendo sua autonomia moral.

Portanto, se a criança está inserida num ambiente coercitivo, ela estará propícia a manter uma moral heterônoma; do contrário, se está estabelecendo suas relações em ambientes cooperativos, aos poucos ela poderá superar sua heteronomia, conquistando uma moral autônoma.

Em resumo, Piaget (1973) conclui que a moral heterônoma é oriunda das relações de respeito unilateral; e a autônoma, proveniente das relações fundamentadas no respeito mútuo. Dessa forma, as fontes da autonomia são as relações de respeito mútuo, de reciprocidade e de cooperação. Para a criança ter a possibilidade de construir gradualmente sua autonomia moral, é necessário que o educador propicie um ambiente embasado em relações de respeito mútuo, em que o aluno participa ativamente no processo de tomada de decisão, que o professor seja o mediador na construção de regras. Cabe-nos esclarecer que o fato de as crianças e adolescentes participarem ativamente do processo de tomada de decisões, não significa que o educador esteja impedido de exercer a sua autoridade frente ao grupo. Assim, o educador não pode abrir mão de seu papel mediador, bem como, de autoridade. La Taille (1999), diz que uma pessoa tem

autoridade quando seus enunciados e suas ordens são considerados legítimos, por parte de quem escuta e obedece. Por outro lado, se o sujeito, por exemplo, o aluno, obedece não por legitimação da regra e por respeito a quem sugere, e sim por medo das conseqüências, denominamos de autoritarismo. Dessa maneira, compreendemos que quando o educador tem uma postura autoritária, ordenando e decidindo tudo por seus alunos, tornando-os alunos passivos em sala de aula, este não contribui para o desenvolvimento da autonomia moral. Porém, quando exercita em seu cotidiano sua autoridade com os alunos, entendendo que como adulto da relação sabe o momento propício de trabalhar com crianças e adolescentes o que pode ou não fazer em determinadas situações, este contribui significativamente para o desenvolvimento moral de seus alunos.

É fundamental que, desde pequenas, as crianças tenham oportunidade de assumir pequenas responsabilidades e de tomar decisões, discutir seus pontos de vista, expressar livremente seus pensamentos e desejos, investigar e estabelecer relações. Não há respeito mútuo se a criança não vivenciar relações de cooperação; e a cooperação ocorre necessariamente a partir da convivência da criança com seus pares.

Pode-se concluir que se quisermos formar indivíduos solidários, críticos e cooperativos, ou seja, cidadãos autônomos, precisamos para isso utilizar métodos humanos, fundamentados no respeito mútuo. Se, ao contrário, usarmos gritos e agressões, a criança aprenderá a gritar e a agredir para resolver seus problemas, visto que como já dito anteriormente, ela aprende o que vivencia.

A moralidade diz respeito ao agir humano, tendo como tema central a seguinte questão: “como devo agir perante o outro?”. Não se refere aos sentimentos, mas sim aos atos. O educador precisa auxiliar seus alunos a identificar e expressar seus sentimentos, visto que não existem sentimentos bons ou ruins. Porém, as atitudes é que precisam ser trabalhadas e limitadas. Qualquer pessoa pode sentir raiva, e essa raiva deve ser permitida, verbalizada, aceita, mas é preciso conter os atos de raiva. Não é a raiva que deve ser contida, mas sim as ações decorrentes desse sentimento. Esses atos de rancor precisam ser trabalhados para que sejam expressos de forma a não causarem danos aos outros ou à própria pessoa.

Como o objetivo de nossa pesquisa era investigar o processo de resolução dos conflitos entre pré-adolescentes, cabe-nos agora discorrer sobre algumas considerações importantes relacionadas ao tema.

## **2. Considerações Sobre os Conflitos Interpessoais na Escola**

Primeiramente, é preciso ressaltar que comumente os conflitos são vistos pelos educadores como negativos, algo a ser evitado. Entretanto, para Piaget, os conflitos interpessoais têm papel significativo, pois contribuem para o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Vinha (2000: p.232) salienta que “os conflitos vivenciados pelo sujeito levam-no a buscar uma nova ordem interna alimentada e alimentadora da ordem externa, desencadeando todo um esforço de organização”. Seguindo esse raciocínio, Piaget explica que, quando acontece uma situação de conflito na interação com o outro, ocorre a troca de pontos de vista, o que permite ao sujeito levar em consideração pontos de vista diferentes do seu. Assim sendo, de acordo com essa idéia, no processo de resolução de conflitos é importante operar de acordo com sentimentos, perspectivas, idéias do outro, assim essa resolução torna-se co-operativa.

Essa reflexão nos permite compreender que um ambiente isento de conflitos interpessoais deve ser aquele embasado no respeito unilateral, em que dificilmente haverá discordância entre os sujeitos, devido ao fato de que apenas uma das partes detém o poder na relação. No entanto, julgamos ser necessário esclarecer que, quando se trata de um conflito que gera a agressão física ou verbal, o mesmo deve ser impedido de forma coerente e trabalhado adequadamente com os envolvidos. Devries e Zan (1995) afirmam que em ambientes onde os alunos agem livremente, os conflitos são inevitáveis.

Assim, é natural que num ambiente no qual os alunos possam interagir com o outro, tomar decisões, no qual assumem pequenas responsabilidades, ocorrerão muito mais situações de conflito do que em um ambiente autoritário, no qual dificilmente há interação social, considerando que nesse último ambiente é o professor quem resolve os problemas e toma as decisões necessárias.

Nesse sentido, em algumas escolas, o professor perde muito tempo tentando evitar o conflito e, quando acontece alguma situação em que os alunos se desentendem, o educador intervém de modo a resolver o problema, ou seja, é ele mesmo quem decide a maneira pela qual o conflito será resolvido, pois considera o conflito como negativo, acredita que cabe a ele determinar a solução. Ao contrário, o professor deve aproveitar esse momento para auxiliar os alunos a se colocarem no lugar do outro, bem como propiciar gradativamente a aprendizagem dos

alunos e, assim, buscarem juntos soluções que sejam aceitáveis para todas as partes envolvidas.

Um professor que acredita no desenvolvimento moral dos seus alunos, ao invés de resolver o problema dos educandos, age de forma a garantir o desenvolvimento nas crianças e pré-adolescentes, das habilidades que propiciem a resolução dos conflitos.

Todavia, numa classe em que os alunos têm liberdade de agir e a interação entre os pares é favorecida, os conflitos são inevitáveis. Segundo Vinha (1997),

As discussões ou conflitos só são considerados negativos quando envolvem algum tipo de agressão física ou verbal. Se não houver agressões são concebidos como positivos e necessários, mesmo que desgastantes, pois estará havendo a troca de pontos de vista, só possível pela interação social. A ausência de conflitos reflete relações de respeito unilateral, em que raramente há conflitos ou discussões, pois apenas uma das partes detém a autoridade, o poder, a razão. Os conflitos, em que há agressões corporais ou verbais, têm que ser impedidos. (p.502)

Nessas situações de conflito ou crise, é importante que os adultos não desvalorizem ou recriminem os sentimentos do aluno com atitudes impacientes, demonstrando-lhe que não merece ser ouvido e considerado. Devem-se evitar julgamentos, acusações e ironias, que somente aumentam o sentimento de culpa e vergonha que o aluno demonstra sentir após as explosões de agressividade. É necessário que sejam ouvidos e recebam auxílio adequado, de maneira a amenizar suas reações agressivas e poder aprender a controlar-se, canalizando as agressões de forma a não causar danos a si mesmo e aos outros. É muito importante que o adulto auxilie o aluno a estabelecer relações fundamentadas no respeito mútuo com seus pares e o trate com esse mesmo respeito.

Para Leme (2006), os conflitos interpessoais são compreendidos como situações em que ocorre a interação social, em que de alguma maneira acontece alguma forma de oposição entre as pessoas, como por exemplo, confronto, desacordo, percepção de iniquidade ou qualquer outra situação.

A autora salienta ainda que o conflito interpessoal pode ser entendido como um tipo de situação problema desencadeadora de afeto negativo, que compromete os objetivos como também o processamento de seleção de estratégia de resolução. Leme destaca ainda que tanto na

psicologia em geral como na cognitiva, no que diz respeito ao processo de resolução de conflitos, a cognição e a afetividade pouco têm sido estudadas como funcionando conjuntamente.

Acreditamos que de fato cabe à escola ficar mais atenta aos aspectos cognitivos e afetivos dos alunos. Segundo nossos estudos, cabe ao educador desenvolver seus educandos em todos os seus aspectos (cognitivo, afetivo, social, físico), para que este no futuro seja capaz de enfrentar seus desafios de maneira mais assertiva. Sendo assim, não basta que o projeto da escola se preocupe apenas em trabalhar com os conteúdos (não que estes não sejam importantes). Entretanto, muito mais que “despejar” os conteúdos, que a escola possa se reorganizar para trabalhar com o aluno em sua íntegra e assim formar indivíduos autônomos. Resgatando a questão dos conflitos interpessoais, salientamos que é de responsabilidade da escola desenvolver um trabalho que auxilie seus alunos a aprender a lidar com essas situações que muitas vezes levam a uma violência de maior extensão. Leme nos lembra que “não só cabe, como ainda está no poder da educação, tanto no âmbito da família, como da escola, intervir, no sentido de prevenir o crescimento alarmante deste fenômeno” (2004: p 163)

Vicentim (2009) considerou também em seus estudos que os conflitos interpessoais são compreendidos como positivos, pois são caracterizados como oportunidades para o desenvolvimento do ser humano. Salienta ainda que são divididos em conflitos intrapessoais (conflitos que acontecem no interior do sujeito) e interpessoais (conflitos que acontecem em situações de interação entre um ou mais sujeito). Para a autora, a resolução de conflitos envolve os aspectos: cognitivo, o que faz com que o sujeito seja capaz de coordenar pontos de vistas diferentes, afetivo, que diz respeito aos sentimentos gerados devido ao conflito, e o cultural, que permite dar significado às situações sociais.

Assim sendo, notemos que as ideias consideradas por essa pesquisadora não são contrárias aos pontos relevantes apresentados até aqui sobre a questão dos conflitos interpessoais ocorridos nas dependências das escolas. Vicentim salienta ainda “que os conflitos fazem parte da existência humana e são necessários para o desenvolvimento de diversas áreas pessoais”. Dessa forma, dentro da teoria construtivista, os conflitos interpessoais não podem ser considerados como situações contranaturais, pois, dentro do ambiente escolar, em qualquer relação, poderão ocorrer conflitos, confrontos, discussões. Cabe aceitarmos que essas situações ocorrerão e fazem parte das relações entre as pessoas, bem como de seu desenvolvimento e construção de valores morais.

Para tanto, acreditamos que os conflitos interpessoais sejam positivos e necessários, mesmo que estes sejam desgastantes, exatamente por ocorrer a troca de pontos de vista, que só é possível pela interação social.

Segundo Vinha (2003), ao considerar os conflitos interpessoais como situações favoráveis à aprendizagem, entendemos que, em vez de o educador perder seu tempo e energia evitando preveni-los, pode aproveitar os mesmos como circunstância adequada para auxiliar os alunos a reconhecerem os pontos de vista dos outros e aprenderem, ao longo do tempo, como encontrar soluções aceitáveis para todos os envolvidos.

Devries e Zan (1995) reconhecem que a resolução de conflitos não é uma meta unicamente do construtivismo. Entretanto, a perspectiva da teoria construtivista pode ser única ao expor o conflito e sua resolução como parte essencial do currículo, e não apenas vendo-o como um problema a ser administrado. Os trabalhos de Piaget demonstram que a resolução dos mesmos está subjacente às mudanças no desenvolvimento da criança, envolvendo o reconhecimento e a descoberta de como reconciliar diferentes pontos de vista, uma vez que esta coordenação é fundamental para o desenvolvimento moral.

Diante dessas considerações, cabe ao educador que tem como uma de suas metas desenvolver a autonomia moral de seus alunos, diante de situações de conflitos, intervir de forma adequada, e para isso é necessário, primeiramente, compreender que os conflitos não lhe pertencem, cabendo-lhe, apenas, auxiliar seus alunos no processo de resolução. Segundo Vinha (2003),

O professor precisa compreender que um conflito ocorrido com suas crianças ou em sua classe **não lhe pertence**, portanto, não lhe cabe resolver ou decidir pelos envolvidos o que fazer, retirando-os do mesmo. Frequentemente, o que ocorre é o contrário, ou seja, o professor retira as crianças do controle do próprio conflito ou problema, atribuindo a si próprio a resolução dessas situações vividas pelos alunos. (p. 97)

Assim sendo, consideramos que a intervenção mais adequada seja aquela em que o educador permite que seus alunos resolvam os problemas por si sós, propiciando-lhes a coordenação dos pontos de vista, para que assim cheguem a uma solução.

Entretanto, quando afirmamos que o professor precisa entender que o conflito não lhe

pertence, não significa que deve deixar seus alunos à própria sorte, pois é comum, também, que os alunos encontrem dificuldades no processo de resolução de conflitos. Cabe retomarmos a idéia de que é de responsabilidade do professor auxiliá-los a encontrar uma solução mais aceitável para todos os conflitos.

Vale ressaltar que também é responsabilidade do educador trabalhar com seus alunos a importância dos mesmos se responsabilizarem pelas conseqüências dos próprios atos, assim como assumirem os resultados de suas próprias decisões.

Nesse sentido, retomamos a idéia que cabe ao educador propiciar à criança a liberdade de escolha e decisão, assim como propiciar oportunidades que coordenem pontos de vistas diferentes e auxiliá-los no processo de resolução de conflitos, todavia, Piaget reconhece que, no cotidiano, não se pode deixar que a criança tenha uma liberdade ilimitada. Em algumas situações, é inevitável e até mesmo necessária a coerção do adulto.

Piaget explica que há dois tipos principais de sanções, que são: sanções expiatórias e sanções por reciprocidade. As sanções expiatórias são caracterizadas pela coerção e por relações arbitrárias, não tendo nenhuma relação entre a sanção e o ato a ser sancionado. Esse tipo de sanção tem como finalidade fazer com que a criança que cometeu alguma atitude indesejável, expie seu erro, por exemplo, quando uma criança fica sem ir ao parque porque atrapalhou a professora no momento da roda da conversa. A relação entre o que a criança fez e a sanção utilizada é completamente arbitrária. Ao contrário, as sanções por reciprocidade, são caracterizadas por ter coerção mínima e por apresentar uma lógica relação com o ato de sancionar. Essa sanção, não tem como finalidade expiar o erro, entretanto, tem o propósito de educar, a sanção por reciprocidade auxilia na coordenação das diferentes perspectivas, possibilitando à criança colocar-se no lugar do outro, bem como, têm a característica suplementar de não exigir atitudes que pareçam arbitrárias para a criança. Dessa maneira, uma criança que rasgou o livro, cabe ao educador explicar a ela que não se deve rasgar livros, pois assim não mais terão livros organizados, e mostrar à criança que ela não está conseguindo cuidar dos livros da classe e dessa maneira não poderá usufruir deles até que consiga usá-los adequadamente, propicia a criança aceitar de boa vontade, a exigência, do que quando lhe solicitamos para fazer coisas que não tem sentido para ela.

Em resumo, quando for realmente necessário o professor tomar uma atitude frente a uma resolução de conflitos, este não deve valer-se de sanções expiatórias, mas sim de reciprocidade.

Piaget (1932 [1977]) considera que, quando os adultos utilizam recompensas e punições, estão reforçando a heteronomia natural dos seus alunos. Ao contrário, se os adultos intercambiam pontos de vista com os educandos, isto auxilia no desenvolvimento da autonomia. O autor complementa dizendo que a autonomia é decorrente da reciprocidade, quando o respeito mútuo é forte o bastante para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.

Devries & Zan (1988) recomendam que a ação do professor frente aos conflitos deva seguir três princípios básicos: manter-se calmo e controlar suas reações; reconhecer que o conflito pertence aos alunos; e acreditar na capacidade deles para solucioná-lo.

Assim sendo, uma vez compreendido como ocorre o desenvolvimento moral das crianças, bem como a necessidade do educador de saber lidar com as situações de conflitos que ocorrem dentro da escola, cabe agora mencionarmos as pesquisas que investigam a questão da violência nas escolas, bem como as tendências de resolução de conflitos interpessoais, visto que este projeto visa investigar essas tendências entre os pré-adolescentes.

### **3. A Violência nas Escolas**

A violência é por natureza instrumental: como todos os meios, ela sempre depende da orientação e da justificação pelo fim que almeja. E aquilo que necessita de justificação por outra coisa não pode ser a essência de nada.

Hannah Arendt, sobre a violência

Muitos são os estudos que revelam a preocupação dos educadores quanto à violência na escola. Sabemos que se trata de um assunto que não se esgota, o qual propicia inúmeras discussões. Entretanto, faremos um breve apontamento de pesquisas relacionadas ao tema e em seguida apresentaremos as tendências de resolução de conflitos, objetivo maior de nossa pesquisa.

Vicentim (2009) relata que o índice de violência que provém de situações de conflitos interpessoais tem sido um dos assuntos que mais tem impelido vários pesquisadores a buscar respostas com intuito de propor ações preventivas. A autora salienta ainda que outro fator que muito tem preocupado é a ocorrência de situações de conflitos que têm como consequência a agressão física que, em alguns casos, leva à morte, ocorrendo em porcentagem significativa entre jovens estudantes. Entretanto, a preocupação dos pesquisadores não está apenas nesses casos de agressões físicas, mas também com aqueles em que não ocorre esse tipo de agressão pelo fato de haver uma atitude de submissão, passividade e até mesmo de obediência por parte de um dos envolvidos, permitindo-se dominar pelo poder do outro. Dessa maneira, essas reações parecem ser menos percebidas na maioria das vezes pelos educadores, pelo fato de que os danos causados para aquele que se submete num primeiro momento não fica esclarecido.

Camacho (2001), em sua pesquisa, faz um estudo sobre a vida escolar de adolescentes de classes médias e de segmentos das elites, trazendo um enfoque sobre a prática de violência contra os pares em duas escolas, uma pública e outra privada. Para essa autora, a violência instala-se no mundo contemporâneo e se manifesta das mais variadas formas. A autora descreve que seu estudo não investigou os excluídos, pois, conforme já descrito, envolveu jovens que pertencem a uma classe sócio-econômica um pouco mais favorecida. Optou-se pelos alunos de 5ª a 8ª séries, porque na opinião dos professores são nessas séries que ocorrem os maiores problemas de indisciplina e violência; a autora investigou também direta ou indiretamente os demais alunos, professores, a equipe técnica administrativa e os inspetores de alunos.

Alguns dados interessantes podem ser extraídos dessa pesquisa, como, por exemplo, quando a pesquisadora comenta que a violência é combatida e controlada por punições. No entanto, a violência não explícita passa impune, ou até mesmo, por ser comum no cotidiano, é confundida como indisciplina, ou ainda é vista como pouco grave. Os alunos encontraram duas maneiras de driblar as punições destinadas ao controle da violência visível. A primeira é aquela em que ocorre a transferência do confronto para um espaço livre de repressão. Ou seja, o que não se resolve com palavras é levado para fora dos muros da escola, onde os acertos de contas são realizados com agressões físicas. A segunda maneira é aquela em que o aluno mascara a ação. A autora finaliza suas discussões considerando, entre outros pontos, que se deve pensar na mudança de currículo nos cursos formadores de profissionais de educação, que poderia contribuir para o conhecimento dos caminhos que podem ser percorridos para lidar com essa problemática.

Selman (1980) acredita que a resolução de conflitos é um processo que representa um papel significativo nos ajustes de uma amizade e, dependendo de sua manifestação, pode ter um papel de caráter progressivo ou regressivo no desenvolvimento do próprio relacionamento.

Considerando que a questão dos conflitos e, conseqüentemente, da agressividade ocorrem com as crianças desde pequenas, pesquisas como de DEL PRETTE (2005) discorrem que a agressividade está relacionada a diversos problemas no desenvolvimento infantil; seu estudo examina as diferenças na frequência de comportamentos empáticos e agressivos de crianças da educação infantil. Fizeram parte de sua pesquisa 28 crianças de 4 a 6 anos, de ambos os sexos. Os resultados não indicaram correlação entre os dois conjuntos de crianças dessas faixas etárias, nem diferenças relacionadas à idade ou sexo, considerando que a maior proporção de comportamentos empáticos tenha sido uma tendência em todas as idades. De acordo com os resultados, os alunos apresentaram em média uma frequência maior de comportamentos empáticos e uma frequência um pouco menor de comportamentos agressivos, entretanto, essas diferenças não se mostraram significativas, provavelmente devido à alta variabilidade no desempenho das crianças. Quando essa diferença foi examinada de acordo com a proporção de comportamentos agressivos e empáticos que cada criança apresentou, notou-se uma tendência de maior proporção de agressivos entre os meninos e de empáticos entre meninas; segundo a autora, esse dado é coerente na literatura sobre problemas de comportamento e desenvolvimento sócio-emocional.

Loos (2007), em seu trabalho, relata a experiência de uma intervenção em uma escola pública do município de Curitiba, que teve como objetivo o treinamento de habilidades sociais e de interação interpessoal, com o intuito de minimizar as situações agressivas frequentes na escola. Várias atividades lúdicas foram realizadas em cinco dias consecutivos, com participação de 120 alunos de 2ª e 3ª séries do ensino fundamental. Segundo as idéias da autora, deve ser uma habilidade nos mais diversos tipos de relacionamento as pessoas discutirem idéias, argumentarem, defenderem pontos de vista, sem o uso da violência física ou verbal. Assim como em outras pesquisas, esta também acredita que os conflitos interpessoais fazem parte dos relacionamentos, os quais podem ser entendidos como formas diferentes de ver e entender algum acontecimento. Como esse estudo utilizou de atividades lúdicas para fazer intervenção, a autora conclui que as práticas escolares advindas de diálogo podem e devem funcionar para trabalhar as desigualdades e, por conseguinte, a violência.

Carita (2004) pesquisou a qualidade do ambiente da aula enquanto ambiente facilitador do desenvolvimento sócio-moral dos estudantes e observou o processo de conflitos emergentes nesse ambiente. Para tanto, observou alguns critérios para analisar a qualidade do ambiente, tais como: o volume de participação dos alunos na resolução dos conflitos; a natureza das resoluções; a avaliação moral da resolução pelos alunos; o sistema normativo em vigor e as indicações que ele nos dá sobre a coesão, solidariedade e sentimento de pertença que caracterizam o ambiente do grupo. Utilizou como método para coletar os dados duas entrevistas. Uma das entrevistas teve objetivo de investigar informações junto aos participantes sobre o processo de conflito na aula. A outra entrevista teve como objetivo avaliar a competência de negociação interpessoal. Participaram da pesquisa 202 alunos. Entre outros fatores, a autora conclui que o processo de resolução de conflitos apresentou soluções não produtivas, sendo que as melhores soluções encontradas parecem ser aquelas que mobilizam. Quanto aos alunos, houve uma participação razoável nas resoluções de conflitos; vale ressaltar que as principais resoluções de conflitos estão relacionadas às dos professores (estratégia geral de afastamento e modo específico de imposição).

Pereira (2006) acredita que o foco da escola sejam as crianças agressoras, as quais influenciam no clima tanto da classe como da escola em geral, e que as medidas aplicadas não são eficazes. Para ela, a questão da violência na escola tem sido o foco dos professores, diretores e até mesmo da comunidade em geral. Em seus estudos, ela aprofunda o tema do *bullying*. Entende-se por *bullying* a agressividade entre os pares de forma continuada e intencional, trata-se de uma forma de comportamento agressivo. Nesse estudo, ficou nítido que um dos momentos em que mais se pratica o *bullying* é no recreio, e que as vítimas dificilmente contam aos seus pais e professores a situação que estão vivenciando. A autora finaliza salientando que cabe à escola rever o momento do recreio, propiciando atividades lúdicas, evitando assim momentos monótonos, os quais estão associados ao *bullying*. Não podemos deixar de considerar que o recreio, entre outros fatores, é um momento em que os alunos podem escolher a atividade que desejam realizar, propicia a tomada de decisões, no qual o alunos aprendem regras de conduta e permite a socialização entre eles. Talvez, ao repensar o momento do recreio, as escolas possam diminuir ou até mesmo evitar situações de *bullying*, evitando também a questão da agressividade entre os alunos.

Para Sisto (2005), violência e agressão nas escolas são problemas de vários países. A insegurança contribuiu para o agravamento da ação do crime organizado e do tráfico, que são

compreendidos como uma das grandes causas da violência escolar. Dentro do contexto escolar, a agressividade pode levar à rejeição. Para verificar se isso acontece de fato, o autor realizou uma pesquisa com 1281 alunos, investigando as relações entre agressividade e aceitação-rejeição em escolas de ensino fundamental. Utilizou a medida sociométrica para verificar em que extensão um aluno é escolhido ou rejeitado para realizar atividades com seus pares. Os níveis econômicos e sociais, número de alunos em cada instituição e a infra-estrutura são fatores que não interferem nas relações de aceitação-rejeição. Pode-se destacar, entre outros motivos, que a agressão na escola, normalmente, ocorre por um grupo de intimidadores que vitimam grupos específicos de colegas.

Diante de tal discussão, cabe-nos agora apresentar as tendências de resolução de conflitos utilizadas pelos alunos das escolas em geral. Vale ressaltar que essas tendências são realidade de grande parte do sistema educacional, independente de ser pública ou privada.

#### **4. As tendências de resolução de conflitos interpessoais**

Conforme proposto por Deluty (1979), os conflitos interpessoais podem ser resolvidos de maneira violenta ou pacífica, isto depende justamente dos recursos cognitivos e afetivos dos envolvidos, bem como dos contextos sociais em que acontecem. Para o autor, a estratégia violenta caracteriza-se por alguma forma de coerção sobre o outro sujeito, denominada como agressão. As pacíficas dividem-se em duas maneiras: a assertiva, que busca resolver a situação por meio de enfrentamento, conciliação ou negociação; e a submissa, que não usa do enfrentamento, isto é, o sujeito evita a situação.

A partir do instrumento proposto por Deluty, Leme realizou um estudo com a versão completa da Escala Children's Action Tendency Scale-CATS (1981) com 779 alunos de 2ª a 7ª série, de escolas públicas e particulares. Em um segundo estudo, participaram 332 alunos de 5ª a 7ª série, de escolas públicas e particulares. Neste, três situações foram retiradas por sugestão de Deluty a Leme, entretanto a autora usou a versão resumida do instrumento, e foram encontradas diferenças entre os dois estudos nas tendências de resolução de conflitos (Leme, 2004).

Vale ressaltar que descreveremos de forma mais detalhada alguns dos resultados da pesquisa de Leme que consideramos ter uma maior relação com nossos estudos, pois em nossas investigações aplicamos o mesmo instrumento utilizado pela pesquisadora.

No primeiro estudo, entre a amostra brasileira e a americana, a autora encontrou o uso dos mesmos estilos de resolução de conflitos, ou seja, os estilos assertivo, submisso e agressivo, em último lugar. Ao comparar as médias de cada tendência nas duas amostras, a autora verificou que os americanos são um pouco mais assertivos que os brasileiros, e estes mais submissos que os americanos. Parece que esta diferença é mais proeminente entre os alunos da escola pública, do sexo feminino e de séries mais adiantadas. O que parece explicar essa diferença é a cultura norte-americana, que propicia uma maior flexibilidade de manifestação e defesa dos próprios direitos e sentimentos, oferecendo assim maior tendência de assertividade do que de submissão. Entretanto, quando a cultura se destaca por uma interdependência, como a do nosso país, em que no processo de socialização predomina a obediência e respeito a uma autoridade, observamos uma tendência à submissão. Esses resultados parecem indicar que a cultura na qual os alunos estão inseridos influencia nas tendências apresentadas anteriormente.

Ainda no primeiro estudo, Leme constatou, na amostra brasileira, diferenças advindas do gênero, ou seja, os meninos apresentam maior propensão a resolver as situações conflituosas de tendência agressiva, já as meninas buscam a tendência assertiva para a solução dos conflitos. Vale mencionar que os meninos tornam-se mais submissos conforme o avanço da escolaridade, e as meninas apresentam estabilidade em suas tendências.

Em seu segundo estudo, a amostra pesquisada evidenciou mais tendências submissas e agressivas. As diferenças encontradas estão relacionadas às tendências de assertividade, que obtiveram menos preferência como forma de resolução de conflitos. Entretanto, esta terceira tendência é mais comum entre as meninas que frequentam escola particular, e as soluções de tendências mistas foram mais comuns entre os meninos também inseridos no ensino da rede particular. Já os alunos matriculados na escola da rede pública apresentaram tendências mais submissas e agressivas do que os do ensino privado.

A pesquisa referida nos permite compreender a relevância de buscar aprofundar os estudos no que diz respeito às tendências de resolução de conflitos, uma vez que, ao se comparar com outras culturas, encontramos resultados considerados por nós interessantes, pois confirmam a importância de a escola construir seus objetivos levando em consideração a necessidade de

propiciar aos alunos a participação ativa na tomada de decisões. Em outras palavras, a escola precisa permitir que seus educandos possam refletir e tomar decisões, trocar pontos de vista, assumir responsabilidades, expressar sentimentos, propiciando-os, assim, a agirem cada vez mais de forma assertiva quando envolvidos em situações de conflito.

Passemos agora a apresentar as discussões acerca dos três tipos de resolução de conflitos. Começamos pelo estilo agressivo, considerado o mais estudado entre as tendências existentes, o que se deve ao fato de que resulta em maior risco para os envolvidos nos confrontos. É considerado também, enquanto objeto de investigação, o mais difícil, pois a agressão é um comportamento que não é facilmente definível, apresentando diversas formas de demonstração, sendo influenciado por variáveis tanto biológicas como sociais. Leme (2004) salienta:

Com relação às variáveis que influem sobre o surgimento e manutenção da agressão, verificamos que, apesar das indicações da existência de um componente biológico, de função adaptativa, podem ser apontados muitos outros fatores que intervêm sobre o processo: variáveis pessoais como personalidade, experiências anteriores, expectativas sócio-culturais, que formam o potencial individual de agressão, dirigindo o comportamento. (p.370)

O que é visível nesse tipo de conduta é a intenção de causar danos ao outro, com a probabilidade de o objetivo ser alcançado. Nas palavras de Vicentim, “uma conclusão geral sobre a agressividade é que ela se caracteriza por uma disposição ou tendência a um tipo de reação que causa dano ao outrem” (2009, p. 30). Outros fatores que se podem considerar importantes e que levam a comportamentos agressivos são frustração, ataque, conflito, violações da norma e elementos ambientais estressantes, como calor, barulho, que interferem na ativação do indivíduo, levando-o a um comportamento agressivo.

Não podemos deixar de destacar que um sujeito que se desenvolve em um ambiente familiar no qual os integrantes resolvem os conflitos existentes de forma agressiva, possivelmente construiu formas violentas para enfrentar os problemas, o que se deve ao fato de desconhecer alternativas de resolução. Na verdade, se acreditamos que o sujeito se desenvolve a partir das relações estabelecidas com o meio, é certo que se o sujeito está inserido num ambiente violento aprenderá a lidar com seus problemas de forma agressiva. Nas palavras de Leme (2004):

(...) a exposição à violência representa risco, principalmente no início da vida: os esquemas de interação social que estariam se formando e organizando nesta fase, para a solução de problemas, como o conflito interpessoal, por exemplo, teriam maior probabilidade de ser de natureza mais violenta também, ocasionando distorções na interpretação de intenções, estreitando a percepção de alternativas, o espectro de decisões, etc. (p. 168)

Vejamos agora as tendências de resolução de conflitos consideradas não agressivas, denominadas submissa e assertiva. Ao estudarmos a tendência submissa, verificamos que esta é mais comum nos pré-adolescentes do que a assertividade. Constatamos que a submissão, assim como a agressão, não é a conduta mais eficaz para enfrentar situações conflituosas. Enquanto a agressão tem como objetivo causar danos a terceiros, a submissão leva em consideração os direitos e sentimentos do outro, prejudicando os seus próprios, ou seja, na submissão não há o enfrentamento da situação, o sujeito considera o ponto de vista do outro e não expõe nem, tampouco, trabalha com os seus. O comportamento submisso é característico do sentimento de medo, em outras palavras, quando o sujeito não enfrenta a situação, entende-se que o mesmo a evita, sendo esta esquiva motivada pelo sentimento do medo. Entretanto, será que esse comportamento é o mais desejável para os nossos pré-adolescentes?

Ao analisarmos a tendência assertiva, entendemos que esta conduta seja a mais propícia e até mesmo a mais evoluída para se resolver os problemas. Igualmente à tendência agressiva, a assertividade também ocorre com o enfrentamento da situação, no entanto, o que a difere da agressiva é que o sujeito assertivo leva em consideração os seus direitos e ponto de vista, sem, porém, apelar para qualquer forma de coerção, como, por exemplo, a violência ou o não respeito pela opinião do outro. O sujeito que em suas condutas apresenta assertividade demonstra compreender o ponto de vista do outro sem perder de vista os seus próprios, isso é possível devido às coordenações cognitivas e afetivas que ele consegue realizar. Sobre isso, não podemos esquecer que Deluty (1995) esclarece que as condutas assertivas precisam ser ensinadas, pois a manifestação de pensamentos e sentimentos perdem a força se não realizadas em tom firme de voz e contato visual com o interlocutor.

Dessa maneira, resgatando novamente princípios importantes da teoria construtivista (interação sujeito e meio), ao retomarmos a idéia de que a criança que estiver inserida num ambiente no qual os adultos resolvem seus problemas de forma agressiva possivelmente, ao longo de seu desenvolvimento, aprenderá a ser agressiva, o mesmo ocorre com as crianças que

estão inseridas num ambiente em que os familiares, diante de situações de conflitos, utilizem tendências assertivas para a solução da situação, dialogando, trocando idéias, expressando com palavras adequadas seus sentimentos e desejos; com certeza, a criança poderá encontrar soluções possíveis e que sejam aceitáveis a todos os envolvidos.

Assim sendo, diante dessas discussões, entendemos que as escolas, aceitando ou não, influenciam de maneira significativa na construção da moralidade de seus alunos. Todavia, nem todas trabalham em direção a essa construção. Toda relação educativa está repleta de mensagens, valores, crenças e juízos, visto que as normas e comportamentos estão subjacentes às relações dentro do ambiente escolar, transmitindo o que é certo ou errado, bom ou mau.

Dessa maneira, acreditando que a postura do professor, as atitudes que toma (ou não) e a forma de relacionar-se com os alunos exercem uma grande influência no desenvolvimento destes, é necessário que esse profissional esteja bem formado, preparado para auxiliar adequadamente esse processo. Visto que um dos objetivos da educação é auxiliar nesse desenvolvimento global de seus alunos e atender às suas necessidades, considera-se importante que o professor sinta-se preparado e seguro, utilizando procedimentos construtivos para lidar com situações de conflitos.

La Taille (1996) reafirma a necessidade de os profissionais em educação receberem uma formação de alto nível, salientando o fato de que educadores heterônomos são incapazes de formar indivíduos autônomos. Os professores precisam ser muito bem preparados a partir de um estudo sistemático, sobre o desenvolvimento da moralidade e os conflitos interpessoais, conhecendo e aplicando procedimentos pedagógicos construtivos para lidar com os pequenos conflitos diários.

Diante dessas considerações feitas acerca dos conflitos interpessoais, esta pesquisa visa analisar tendências de resolução de conflitos entre pré-adolescentes, bem como pretende auxiliar os professores a trabalharem com as frustrações e a raiva de seus alunos, a se expressarem de maneira que não cause danos a si nem aos outros, amenizando tais reações.

Em sequencia, apresentaremos no próximo capítulo a metodologia de nossa pesquisa.

### III

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De fato, como homens heterônomos  
podem educar crianças que deverão se tornar autônomas?  
Como educadores encravados em seu cotidiano  
podem levar as crianças a vislumbrar um mundo diferente?  
Formar homens iguais àqueles  
que já existem é mais fácil que  
formar homens diferentes, de certa forma 'superiores'  
Yves de La Taille.

## A PRESENTE PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO

### 1. A Problematização, as hipóteses e objetivos da pesquisa

A preocupação inicial foi apresentar um quadro teórico sucinto que caracterizasse a necessidade de estudar a questão dos conflitos interpessoais entre pré-adolescentes, no cotidiano escolar.

Diante de tais estudos, a presente pesquisa destina-se a uma investigação dos processos pelos quais pré-adolescentes resolvem conflitos interpessoais.

Podemos destacar como **objetivos** de nosso estudo:

1. Investigar se esses alunos apresentarão, de fato, características de resolução de conflitos de acordo com a classificação de Deluty;
2. Investigar os estilos de resolução de conflitos dos alunos considerados assertivos e agressivos pelos professores;
3. Comparar as características de resolução de conflitos desses alunos com o processo de resolução dos demais das classes.

O **problema** que orienta este estudo pode ser formulado da seguinte forma:

1. Quais alunos são considerados como os mais assertivos ou agressivos pelos seus professores no processo de resolução de conflitos?
2. Esses alunos apresentarão, de fato, características de assertivos ou agressivos de acordo com a categorização de Robert Deluty?
3. Se comparados com o restante das classes, esses alunos de fato são os mais assertivos e os mais agressivos?

Quanto à **hipótese** desta pesquisa, haverá diferenças na maneira pela qual os alunos interpretam e resolvem os conflitos hipotéticos, bem como se acredita que haverá diferença nas indicações realizadas pelos professores quanto aos alunos assertivos e agressivos.

## 1.1. Participantes e Métodos

Primeiramente, vale mencionar que, por se tratar de uma pesquisa que envolveria seres humanos, após o consentimento da Secretária de Educação para desenvolver a pesquisa e antes de interagirmos com os professores, coordenadora e alunos, foi encaminhado um projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa (parecer nº 441/2008) para a autorização da realização da mesma na escola. Após a aprovação, foi enviado aos pais, alunos e professores um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide anexo 1), para todos assinarem.

Sendo assim, para constituir a **amostra**, escolhemos um município da região de Campinas, onde na época trabalhávamos com o curso de formação de professores PROEPRE<sup>1</sup>, cujos participantes relatavam vários exemplos de situações de conflitos interpessoais por eles vivenciados em seu cotidiano escolar. Assim sendo, entramos em contato com uma professora que, além de ser do município, é integrante do mesmo grupo de pesquisa do qual participo. Solicitamos que me apresentasse à equipe pedagógica da escola na qual ela trabalhava como professora volante e assim apresentar a pesquisa. Após o primeiro contato, decidimos escolher as três classes de 6ª séries (6ª série A, B e C). A opção dessa turma se deu exatamente pelo fato de querermos investigar a faixa etária dos pré-adolescentes. Entretanto, a 6ª série A (período da manhã), foi descartada, devido à maioria dos pais não ter autorizado a participação de seus filhos. Como apenas cinco sujeitos dessa sala possuíam autorização, uma amostra baixa, decidimos eliminá-la. Sendo assim, o instrumento foi aplicado em 39 sujeitos. Desse total, 14 são meninos e 25 são meninas, com faixa etária entre 11 e 13 anos.

Antes de aplicarmos o instrumento de coleta de dados nos alunos, entrevistamos os professores, a fim de conhecermos quais os alunos que apresentavam o perfil procurado. A amostra dos professores foi constituída por aqueles que possuíam uma carga horária de mais de quatro aulas semanais. Assim, os mesmos ministravam as disciplinas de Português, Matemática e Ciências. Todos concluíram nível superior e apenas um realizou uma pós-graduação *Latu-Senso*. Os demais, além da faculdade, realizaram alguns cursos de aperfeiçoamento. Dessa amostra de professores, cabe registrar que nenhum chegou a participar de curso que estudasse o

---

<sup>1</sup> Programa de Educação Infantil e Fundamental, com duração de 240 horas, elaborado pela Profa. Dra. Orly Z. Mantovan de Assis.

desenvolvimento moral das crianças. O tempo de magistério dos mesmos varia de 8 a 17 anos.

Foi entregue a esses professores uma ficha para que preenchessem, com a finalidade de conhecer o perfil de cada um. Também foi gravada uma entrevista em que eles indicavam quais os alunos que acreditavam que, quando envolvidos em alguma situação de conflito interpessoal, resolviam o problema valendo-se de tendência agressiva e tendência assertiva. Nessa entrevista, questionei também os professores sobre como eles agiam diante das situações de conflito. Sendo assim, somente após tabular as indicações feitas pelos professores sobre os alunos foi aplicado o instrumento aos mesmos.

Após conversarmos com os professores, foi realizado uma entrevista (não gravada por pedido da equipe pedagógica) com a diretora, vice-diretora coordenadora pedagógica, a fim de conhecermos quais os procedimentos por elas aplicados quando ocorrem situações de conflito entre os alunos. Após a realização das entrevistas com a equipe pedagógica, aplicamos então os instrumentos aos alunos participantes.

Para coletar os dados, foi aplicado um instrumento (Escala Children's Action Tendency Scale-CATS, 1981), que avalia simultânea e comparativamente três tipos de tendências de resolução de conflitos interpessoais: agressivo, assertivo e submisso. A avaliação ocorre por meio de descrição de conflitos interpessoais hipotéticos com conteúdos de provocações, perda, frustração, etc.

Esse instrumento foi desenvolvido por Robert Deluty em sua tese de doutorado, em 1979. O autor propôs 13 situações de conflitos interpessoais com as respectivas alternativas. Em 1981, o autor propôs uma forma resumida do material, no qual as alternativas eram excluídas, sendo o primeiro instrumento denominado de versão completa. O material foi cedido por Deluty e usado por Leme (2004) em uma amostra brasileira. Leme esclarece que o instrumento foi traduzido para o português por um psicólogo fluente na língua inglesa e lido e avaliado por outro psicólogo com a mesma fluência.

A autora explica que em seus estudos encontrou uma quarta categoria, a qual denominou como mista, pois, em uma mesma resposta, o sujeito apresentava mais de uma tendência de resolução. “É importante ressaltar que foram encontradas respostas que combinavam duas estratégias, pois continham elementos das duas ao mesmo tempo, que foram categorizadas como mistas” (LEME, 2006: p. 192).

Assim, na presente pesquisa, usaremos a categoria mista por também encontrarmos mais de uma tendência em uma mesma resposta. Para tanto, optamos por aplicar a versão resumida do instrumento (anexo 3), acrescentando em cada questão o “Por quê?”, para entendermos a reação de cada sujeito desta pesquisa. Em seguida, verificamos o estilo de resolução de conflito de cada participante em cada situação hipotética apontada no questionário. Para a aplicação do mesmo, os alunos foram retirados da sala de aula em pequenos grupos e conduzidos pela pesquisadora à biblioteca da escola. O questionário foi aplicado em duas etapas, visando garantir a participação mais efetiva dos alunos. Assim, no primeiro dia, eles responderam metade das questões e, no dia seguinte, o restante.

Quanto à **análise de dados**, enfatizamos uma análise qualitativa e quantitativa. Foi feita a categorização das respostas dos participantes em submissas, agressivas, assertivas e mistas.

Quanto aos resultados da análise de dados, que serão apresentados após fazermos uma breve apresentação da escola, vale ressaltar que em nenhum momento estamos afirmando que os sujeitos apresentados sejam agressivos, assertivos, submissos ou mistos. Essa categorização apenas decorre do instrumento, que nos permite concluir que os sujeitos envolvidos e analisados têm tendência (estão para) a determinados tipos de resolução de conflitos.

## **1.2. Caracterização da escola**

Antes de iniciar a pesquisa, foi necessário fazer um levantamento de informações sobre as características da escola, buscando conhecer os objetivos e a prática pedagógica para uma melhor compreensão dos dados coletados.

A escola foi municipalizada em 17/04/2000, tendo como mantenedor o poder público municipal, com base nos dispositivos constitucionais vigentes na Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – e na Lei 8069/90 – Estatuto da Criança e adolescente.

Segundo a resolução nº 3 de 3 de agosto de 2005, que define normas nacionais para ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, a EMEF passou a ministrar aulas por ciclo. Sendo assim, o ciclo de alfabetização está desta forma dividido: 1º ano, para a idade de

6 anos, e 2º ano, para a idade de 7 anos. O ciclo intermediário tem a seguinte distribuição: 1º ano: idade de 8 anos; 2º ano: idade de 9 anos; 3º ano: idade de 10 anos; e 4º ano: idade de 11 anos. Para o ciclo final, o 1º ano corresponde aos 12 anos, o 2º aos 13, e o 3º aos 14.

A escola funciona no período das 7h00 às 18h20, com a seguinte distribuição de turmas:

- ✓ **Manhã** – 07h00 às 12h00 (1º, 2ºCA e 3ºCI)
- ✓ **Manhã** – 07h00 às 12h20 (4ºCI e 1º, 2º e 3ºCF)
- ✓ **Tarde** – 13h00 às 18h00 (1º, 2ºCA e 3ºCI)
- ✓ **Tarde** – 13h00 às 18h20 (4ºCI e 1ºCF)

O quadro a seguir ilustra as classes que são atendidas na unidade escolar:

**QUADRO 1:** Distribuição das classes atendidas em 2008

	<b>Período da manhã</b>	<b>Período da tarde</b>
<b>Ciclo de Alfabetização</b>	1ºA	1ºB, 1ºC e 1ºD
		2ºA, 2ºB e 2ºC
<b>Ciclo Intermediário</b>	1ºA	1ºB
	2ºA	2ºB e 2ºC
	3ºA	3ºB, 3ºC e 3ºD
	4ºA e 4ºB	4ºC, 4ºD e 4ºE
<b>Ciclo Final</b>	1ºA, 1ºB, 2ºA, 2ºB, 2ºC e 2ºD, 3ºA, 3ºB, 3ºC e 3ºD	1ºC

Para conhecer melhor o perfil da escola, vale mencionar também quais os seus objetivos para o ano de 2008 (ano da realização da presente pesquisa). A escola almeja, entre outros objetivos, ajudar o aluno a compreender o mundo que o cerca para futuramente participar conscientemente de uma nova realidade, uma nova sociedade. Como também,

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia a dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio de construir progressivamente a nação de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;

Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;

Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação a sua saúde e à saúde coletiva;

Utilizar as diferentes linguagens verbais, matemática, gráfica, plástica e corporal como meios de produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir as produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;

Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isto o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação;

Empenhar-se em trabalhar a auto-estima, o respeito ao próximo, as regras de disciplina e do bom convívio, pois acredita que a partir daí se poderá construir uma base mais sólida e um futuro melhor.

Além desses objetivos descritos, a escola colocou como meta os seguintes aspectos:

- Em relação à Comunidade:

Despertar nos pais o interesse pela vida escolar dos filhos, interagindo também com todo o ambiente escolar e seus problemas;

Trabalhar o maior esclarecimento dos pais, frente aos vários problemas que envolvem a educação dos filhos.

- Em relação ao Aluno:

Trabalho intensivo em relação aos valores sociais;

Alfabetizar todos os alunos utilizando a diversidade textual.

Para atender a essas metas, a escola organizou as seguintes ações a serem desenvolvidas:

- Em relação à Comunidade:
  - Uso da agenda escolar para recados e reflexões;
  - Palestras educativas;
  - Esclarecer e divulgar aos pais cursos, concursos, eventos culturais, etc;
  - Atividades recreativas envolvendo as famílias.
- Em relação aos Alunos:
  - Utilizar a diversidade textual;
  - Diversidade de atividades;
  - Jogos;
  - Leitura;
  - Atividades extraclases;
  - Mais trabalho com o patrono das salas;
  - Apoio Pedagógico<sup>2</sup>.

O quadro a seguir ilustra o número total de alunos no ano de 2008:

---

<sup>2</sup> Dados extraídos do Projeto Político Pedagógico do ano de 2008 da escola participante da pesquisa.

**QUADRO 2:** Total de alunos matriculados no ano de 2008

Ciclo/Ano	CA- 1°	CA- 2°	CI - 1°	CI - 2°	CI - 3°	CI - 4°	CF - 1°	CF - 2°	CF- 3°
Matrícula Inicial	90	58	84	129	120	99	129	119	121
Admitidos	9	3	3	16	8	5	7	3	2
Transferidos	9	3	7	11	11	2	4	7	5
Matrícula Final	90	58	80	134	117	102	132	115	118
Promovidos	90	58	80	134	117	102	132	115	118
Retidos	0	3	0	0	0	0	0	0	0
Evadidos	0	1	1	1	0	1	2	0	1

Assim sendo, verificamos que a escola trabalhou com 886 alunos durante todo o ano.

Considerando que uma breve caracterização da escola seja importante para entendermos a realidade escolar, a interpretação desses dados extraídos do Projeto Político Pedagógico será realizada juntamente com a entrevista feita com os educadores. Somente assim podemos ter uma maior compreensão, bem como um olhar mais crítico, sobre os objetivos que a escola tem e que muitas vezes podem não ser atingidos. Passemos agora para a apresentação das análises.

Vale ressaltar que a consistência do processo de categorização foi avaliada por dois juízes independentes<sup>3</sup> que analisaram aproximadamente 20% dos instrumentos, escolhidos aleatoriamente. A porcentagem de concordância atingida entre o pesquisador e os juízes variou de 75% a 100%. Os juízes não foram informados sobre os objetivos do estudo e a respeito dos dados dos estudantes durante o processo de categorização.

---

<sup>3</sup> Os juízes independentes escolhidos para analisarem a categorização das respostas possuem formação superior com nível de pós- graduação na área educacional.

### 1.3. Apresentação e análise dos dados coletados

Como explicado anteriormente, a presente pesquisa utilizou o instrumento de Robert Deluty, que foi cedido a Leme e utilizado por essa pesquisadora em seus estudos no Brasil. O instrumento conta com 10 situações de conflito que os participantes devem responder como resolveriam a fim de que se possa, após as respostas, avaliar o estilo de resolução encontrado.

O primeiro conflito trata de um problema entre pares, numa situação de jogo:

Você está jogando um jogo com seus amigos. Você tenta jogar o melhor possível, mas erra o tempo todo. Seus amigos começam a caçoar de você e xingam você de vários nomes. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

Já o segundo envolve uma situação de conflito com uma autoridade (pais e filho):

Você e um amigo estão em sua casa. Ele faz bagunça, mas seus pais colocam a culpa em você e o castigam. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

O terceiro conflito novamente corresponde a uma situação entre pares, em que um colega empurra o outro na fila da cantina:

Você está na fila da cantina. Vem um colega da sua idade e do seu tamanho e empurra você para fora da fila. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

Outra situação entre pares é apresentada no quarto conflito: um problema entre amigos em que há a ocorrência de danos materiais:

Você empresta seu livro favorito para um amigo. Uns dias mais tarde, ele devolve o livro, mas algumas páginas estão rasgadas, a capa suja e amassada. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

Já o quinto conflito relata uma situação entre pares em que há uma questão de justiça por equidade em jogo – uma criança menor acerta a bola na outra:

Você está saindo da escola. Uma criança menor que você joga uma bola bem na sua cabeça. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

Novamente envolvendo um conflito entre pares, na sexta situação os colegas proibem um outro de jogarem uma partida de jogo:

Você vê alguns colegas jogando um jogo. Vai até lá e pede para entrar no jogo. Eles dizem que não porque você não joga bem. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

O conflito sete volta a envolver autoridade (pais e filho) – o pai não deixa o filho assistir a um programa de TV:

Você está vendo um programa realmente ótimo na TV. Bem no meio dele seus pais dizem que é hora de dormir e desligam a televisão. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

O conflito oito está relacionado a uma situação entre pares, em que um colega nega um pedaço de chocolate ao outro:

Você está tomando lanche na cantina. Um colega está comendo uns chocolates deliciosos. Você pede para te dar um só, mas ele diz “não”. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

Outra questão entre pares: no nono conflito há uma disputa entre alunos sobre o fato de ser mais inteligente:

Um colega de classe fica falando que é muito mais inteligente que você. No entanto, você tem certeza de que ele está errado, que você é mais inteligente. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

Por último, o conflito dez envolve uma situação entre pares em uma partida de jogo, em que quem ganhar leva um prêmio:

Você e um colega estão jogando um jogo. Quem ganhar vai levar um prêmio realmente bom. Você tenta ao máximo, mas perde o jogo por um ponto. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

Apresentadas as situações hipotéticas discutidas por nossos participantes, suas respostas foram categorizadas ainda segundo Deluty e a adaptação de Leme. Apontamos a seguir os estilos encontrados e suas principais características. Junto a esses, apresentamos também exemplos desses tipos de resolução de conflitos dados pelos nossos participantes.

### **O estilo agressivo**

Para o estilo agressivo, o principal critério utilizado para a avaliação das respostas consiste no enfrentamento da situação de conflito interpessoal apelando para formas de coerção, como violência ou desrespeito ao direito, sentimento, idéias e opinião alheia (LEME, 2004). Envolve um leque de expressões comportamentais com intensidade variável, incluindo componentes verbais, não verbais, físicos e psicológicos. Como exemplos, temos as respostas que

seguem<sup>4</sup>:

(S1) “Eu jogava de volta na cabeça dela, pois eu não fiz nada pra ela fazer isso comigo. E falaria para o responsável que cuida dele, pois o responsável poderá resolver isso.” (situação 5)

(S14) “Começaria a chorar, ficar nervosa e iria começar a xingar eles também, pois eles pensam que são os melhores e eu sou ruim e não é isso, pois todos perdem pelo menos uma vez na vida e também sempre ganha pelo menos uma vez também.” (situação 1)

(S32) “Eu bateria nele porque ele é muito folgado.” (situação 3)

(S21) “No outro dia eu xingava ele e parava de conversar com ele e falava para a mãe dele porque ele fez eu ficar de castigo por coisa que eu não fiz.” (situação 2)

Tomemos um dos exemplos para discutir a forma de resolução apresentada: no primeiro deles, veremos que o sujeito indica a agressão física como a maneira escolhida para resolver seu problema. O conflito consistia em considerar o fato de que uma criança menor teria jogado uma bola em sua cabeça. Note-se que o sujeito indicado não considera as intenções e motivos do outro, muito menos leva em consideração as particularidades do outro: trata-se de uma criança menor. Para Piaget, esta forma de resolução de conflito seria movida por um critério de justiça retributiva, em que não se considera as intenções e muito menos se pensa por equidade (Piaget, 1932 [1994]).

### **O estilo submisso**

Passemos agora ao segundo estilo considerado: no estilo submisso, o critério utilizado para a avaliação das respostas é a consideração dos direitos, sentimentos, idéias e opinião do outro pelo sujeito sem, porém, considerar o próprio (LEME, 2004). Caracteriza-se pelo não enfrentamento da situação de conflito, sendo que o sujeito que age desta forma muitas vezes evita o contato direto com o outro diante de um desacordo, utilizando comportamentos de fuga e esquiva. Os exemplos abaixo ilustram a idéia apresentada.

---

<sup>4</sup> As falas dos alunos e da equipe pedagógica foram transcritas da forma original como foram pronunciadas

(S20) “Eu pegaria meu dinheiro e compraria, se não tivesse dinheiro eu sairia dali chupando o dedo, porque estou com muita vontade”. (situação 8)

(S15) “Eu ficaria muito magoada e ficaria sem jeito, porque eu teria um pouco de vergonha ao pedir”. (situação 8)

(S36) “Eu insistiria e pediria, por favor, mas se mesmo assim eles não deixarem iria dormir. Porque implicar com pai e mãe é muito ruim, prefiro ir dormir por bem do que ir dormir por mau, ou seja, meu pai iria me dar uns tapas por não obedecer ele.” (situação 7)

(S29) “Eu falaria para o professor e isso acabaria e eu falaria porque é muito desagradável algumas pessoas caçoarem de mim”. (situação 1)

(S7) “Eu ficaria com vergonha e não iria mais jogar porque não gostaria de arrumar brigas.” (situação 6)

Diferentemente do primeiro estilo apresentado, as respostas desses sujeitos parecem apontar para o não enfrentamento da situação. No primeiro exemplo, o sujeito explicita exatamente sua impossibilidade de resolver o problema de forma que fique bem para si e para o outro: numa situação em que se estaria numa cantina tomando lanche e um colega está comendo chocolates deliciosos e se pede para que este dê apenas um e como resposta se tem uma negação, sujeitos como esse buscam uma estratégia não coercitiva diante da negativa. No entanto, não têm enfrentamento direto nem expressam o mal estar sentido por não ter o objeto de desejo.

### **O estilo assertivo**

O estilo assertivo corresponde a uma forma não violenta de resolução de conflitos, em que tanto quem age como quem recebe a ação são considerados. Nesse sentido, há o enfrentamento da situação de conflito interpessoal, sem apelar para formas de coerção. O sujeito toma, como já dissemos, em consideração os direitos, sentimentos, idéias e opiniões dos outros, assim como os próprios. Seguem alguns exemplos de respostas envolvendo o estilo assertivo:

(S10) “Pediria que comprasse outro ou que devolvesse as páginas e tentaria arrumar porque eu gostava muito daquele livro.” (situação 5)

(S16) “Eu iria falar para eles que quando eu tiver um jogo e eles quiserem brincar é só vim, pois eu não ligo se joga bem ou mal, cada um joga do seu jeito” (situação 6)

(S30) “Eu ia falar para ele que os meus pais tinham ficado bravo

comigo, por que eu queria saber se ele ia ficar contente se eu bagunçasse a casa dele e os pais dele ficassem bravo com ele. Mesma coisa que aconteceu comigo.” (situação 2)

(S5) “Eu falava para ele me ajudar a pagar outro, porque eu gostava muito e também porque eu ganhei de uma pessoa muito especial.” (situação 4)

Note-se a diferença entre essas respostas e aquelas de estilos agressivo e submisso apresentadas anteriormente: nesses exemplos, fica clara a idéia de que os sujeitos cujas respostas tendem a esse estilo buscam o enfrentamento, sempre de forma a enfrentar o problema de maneira direta, porém sem apresentar qualquer forma de coerção. Notemos que, nas respostas apresentadas, nossos sujeitos buscam estratégias pacíficas de solução, enfocando decididamente que a outra parte reconheça seus direitos. No primeiro exemplo, quando o conflito se dá porque uma das partes estraga o material de outro, o sujeito vitimizado responde assertivamente: ao utilizar o verbo “pediria”, nosso sujeito tende a considerar a possibilidade de escolha e argumentação por parte do outro. Além disso, o sujeito 10, nessa situação, deixa clara a sua explicação sobre os motivos que fizeram de tal ação um problema para ele.

### **O estilo misto**

O estilo misto, como a própria denominação aponta, envolve respostas mistas, por exemplo, de submissão e agressão, assertividade e submissão, agressividade e assertividade. Abaixo há alguns exemplos que demonstram algumas respostas desse estilo:

(S3) “Conversaria com meus pais, arrumaria a bagunça e não chamaria mais meus amigos para ir a minha casa. Porque não poderia deixar meus pais achando que fui eu e se não arrumasse aquela bagunça, só complicaria a situação, afinal, se eles voltassem na minha casa novamente, provavelmente eles iriam bagunçar de novo.” (situação 2) assertivo/submisso

(S26) “Ficaria numa boa e aceitaria, pois foi eu que chamei. Ou faria um escândalo se estivesse estressada.” (situação 2) assertivo/agressivo

(S33) “Eu voltaria de volta para a fila e tiraria ela da minha frente se ela entrasse na minha frente, porque se eu estou na fila, por que ela também não pode pegar fila?” (situação3) assertivo/agressivo

(S18) “Nada, o chocolate é dele, ele dá para quem ele quer. Mas se

um dia ele me pedisse algo, também não daria.”(situação 8) submisso/agressivo

(S36) “Falaria pra ele que é bom ele parar de graça e voltar para o fim da fila, porque senão eu iria chamar algum responsável que estava ali por perto, para mim não arrumar encrenca com meu “colega”, e ainda xingaria.” (situação 3) submisso/agressivo

Tomemos como exemplo a situação 2 e a resposta do sujeito 3: o conflito consistia numa situação em que os pais punem o filho pela bagunça causada por um amigo. A resposta de nosso sujeito pode ser considerada mista pelos seguintes motivos: há o enfrentamento direto com os pais e a explicação do que acontecera, o que indica um estilo assertivo para resolver esse problema. Porém, com relação aos amigos, a solução do problema está em não convidá-los mais, sem o enfrentamento direto com eles. Por esse motivo, o estilo é também submisso.

A tabela a seguir ilustra a categorização de todas as respostas dos sujeitos em cada situação de conflito hipotético. Na tabela, as siglas ESub indicam um estilo de resolução submisso. As siglas EAS indicam um estilo de resolução assertivo, as siglas EAG indicam um estilo de resolução agressivo. Para os estilos mistos, as seguintes siglas correspondem a: EAS/AG – estilo de resolução assertivo/agressivo, ESub/AG – estilo de resolução submisso/agressivo, e EAS/SUB– estilo de resolução assertivo/submisso.

**TABELA 1:** Levantamento geral das respostas encontradas de todos os sujeitos nas dez situações

<b>Sujeitos</b>	<b>Situação 01</b>	<b>Situação 02</b>	<b>Situação 03</b>	<b>Situação 04</b>	<b>Situação 05</b>	<b>Situação 06</b>	<b>Situação 07</b>	<b>Situação 08</b>	<b>Situação 09</b>	<b>Situação 10</b>
<b>Sujeito 01</b>	EAS/SUB	EAS/AG	EAG	EAS	EAG	EAG	EAS	EAG	EAS	EAS/AG
<b>Sujeito 02</b>	ESUB	EAS	EAS/AG	ESUB/AG	ESUB	EAG	ESUB/AG	ESUB	EAS/SUB	EAS
<b>Sujeito 03</b>	ESUB	EAS/SUB	EAS	EAS	EAS	EAS	ESUB	EAS/SUB	EAS/SUB	EAS/AG
<b>Sujeito 04</b>	ESUB	EAS	EAS	ESUB/AG	EAS/SUB	ESUB	ESUB	ESUB	ESUB	EAS
<b>Sujeito 05</b>	ESUB	ESUB	ESUB	EAS	EAG	ESUB	ESUB	EAS	ESUB/AG	EAS
<b>Sujeito 06</b>	EAS	ESUB	ESUB	EAG	ESUB	ESUB	EAS	EAS	ESUB/AG	EAS
<b>Sujeito 07</b>	ESUB	EAS	EAS	EAS	EAS/SUB	ESUB	EAS	ESUB	ESUB	EAS
<b>Sujeito 08</b>	EAS	EAS	EAS	EAS	EAS	ESUB	EAS	EAG	ESUB	EAS
<b>Sujeito 09</b>	EAS	EAS/SUB	EAS	EAS	EAS	ESUB	ESUB	ESUB	ESUB	EAS
<b>Sujeito 10</b>	ESUB	EAS	EAS	EAS	ESUB	EAS	EAS	EAS	EAS	EAS
<b>Sujeito 11</b>	EAS	ESUB	EAS	EAS	EAS	ESUB	ESUB	EAG	EAG	ESUB
<b>Sujeito 12</b>	EAS/SUB	EAS	EAS	EAS	ESUB	EAS/AG	EAG	EAG	EAG	EAS
<b>Sujeito 13</b>	ESUB	ESUB	EAS/SUB	EAS	EAS	ESUB	ESUB	EAS	EAS	EAS
<b>Sujeito 14</b>	EAG	EAG	EAS	EAS/AG	EAG	EAG	EAG	EAG	EAG	EAG
<b>Sujeito 15</b>	ESUB	EAS/AG	EAS/AG	EAG	EAS/SUB	ESUB	ESUB	ESUB	ESUB	EAS/SUB

<b>Sujeitos</b>	<b>Situação 01</b>	<b>Situação 02</b>	<b>Situação 03</b>	<b>Situação 04</b>	<b>Situação 05</b>	<b>Situação 06</b>	<b>Situação 07</b>	<b>Situação 08</b>	<b>Situação 09</b>	<b>Situação 10</b>
<b>Sujeito 16</b>	ESUB	EAS	ESUB	EAS	EAS	EAS	EAS	EAG	EAS	EAS
<b>Sujeito 17</b>	ESUB	ESUB	ESUB	EAS/AG	EAS	ESUB/AG	EAS	EAS	EAS/AG	EAS
<b>Sujeito 18</b>	EAG	ESUB	EAG	EAS/AG	ESUB	ESUB	ESUB	ESUB/AG	EAG	EAS
<b>Sujeito 19</b>	EAS	ESUB	EAS	EAS/AG	EAS	ESUB	ESUB	EAG	EAG	EAS
<b>Sujeito 20</b>	ESUB	EAS/SUB	EAG	EAG	EAG	EAS/SUB	ESUB	ESUB	ESUB	EAS
<b>Sujeito 21</b>	ESUB/AG	EAG	EAG	EAG	EAG	EAG	EAG	ESUB	EAS	EAS
<b>Sujeito 22</b>	ESUB	ESUB	ESUB	ESUB/AG	ESUB	ESUB	ESUB/AG	EAG	EAS	EAS
<b>Sujeito 23</b>	ESUB	EAS/AG	ESUB/AG	EAG	EAG	EAS/SUB	EAG	EAS/SUB	ESUB	EAS
<b>Sujeito 24</b>	ESUB	ESUB	EAG	EAG	EAS	ESUB	EAS	ESUB	EAS	EAS
<b>Sujeito 25</b>	ESUB	EAG	ESUB	ESUB	EAS	EAS	ESUB	ESUB	EAS	EAS
<b>Sujeito 26</b>	ESUB/AG	EAS/AG	ESUB/AG	ESUB/AG	EAG	ESUB	ESUB	ESUB	EAG	EAG
<b>Sujeito 27</b>	ESUB	EAS	ESUB	EAS	EAG	ESUB	EAG	ESUB	EAG	EAS
<b>Sujeito 28</b>	ESUB	ESUB	EAG	EAG	EAG	EAG	EAS	EAG	EAS	EAS
<b>Sujeito 29</b>	ESUB	ESUB	ESUB	EAG	EAS/AG	ESUB	ESUB	EAS/SUB	ESUB	EAS
<b>Sujeito 30</b>	EAG	EAS	EAS	EAS	EAS	ESUB	ESUB	EAS	EAS	EAS

<b>Sujeitos</b>	<b>Situação 01</b>	<b>Situação 02</b>	<b>Situação 03</b>	<b>Situação 04</b>	<b>Situação 05</b>	<b>Situação 06</b>	<b>Situação 07</b>	<b>Situação 08</b>	<b>Situação 09</b>	<b>Situação 10</b>
<b>Sujeito 31</b>	ESUB	EAS	ESUB	EAS	EAS	ESUB	ESUB	EAG	ESUB	EAS
<b>Sujeito 32</b>	ESUB	EAG	ESUB/AG							
<b>Sujeito 33</b>	EAG	ESUB	EAS/AG	EAG	EAG	ESUB	ESUB	EAG	ESUB	EAS
<b>Sujeito 34</b>	ESUB	EAS	ESUB/AG	EAS	EAS	ESUB	ESUB	ESUB	EAG	EAS
<b>Sujeito 35</b>	ESUB	ESUB	ESUB	EAG	EAS	ESUB	ESUB	ESUB	ESUB	EAS
<b>Sujeito 36</b>	ESUB	ESUB	ESUB/AG	ESUB	ESUB	EAG	ESUB	EAG	EAG	ESUB
<b>Sujeito 37</b>	EAG	ESUB	EAG	EAS	EAG	ESUB	EAS	ESUB	ESUB	EAS
<b>Sujeito 38</b>	EAG	ESUB	EAS	EAS	EAS	EAS	ESUB	ESUB	ESUB	EAS
<b>Sujeito 39</b>	EAS/SUB	EAS/SUB	EAG	ESUB	EAG	EAG	ESUB	ESUB	EAS	EAS

Como um dos objetivos da pesquisa foi investigar os estilos de resolução de conflitos dos alunos considerados assertivos e agressivos pelos professores, foi necessário elaborar um critério para analisar as respostas de cada sujeito como um todo. Dessa maneira, na tentativa de estabelecer um número de respostas maior que a metade para representar uma determinada tendência, definimos que quando o sujeito apresenta sete ou mais respostas de uma mesma tendência, ou seja, se um mesmo participante apresentar pelo menos sete respostas de estilo assertivo, ele será considerado um sujeito com tendência ao estilo de resolução de conflito assertivo, o que vale também para a tendência submissa, como para a agressiva e a mista.

Porém, ao analisar todos os protocolos, encontramos dificuldades para avaliar o estilo presente nas respostas, devido ao fato de que certos sujeitos apresentaram tendências bastante variadas. Vejamos, por exemplo, as respostas dadas pelo sujeito 19: em quatro das situações propostas, a tendência verificada foi o estilo assertivo. Contudo, o estilo de outras três situações foi o submisso, e ainda em duas outras o mesmo sujeito apresentou uma tendência de resolução agressiva. Ele, ainda, numa de suas respostas, teve como tendência o estilo misto – assertivo/agressivo.

Outros ainda, mesmo não apresentando tal variação, não chegaram a atingir o critério de sete respostas, entretanto, para esses sujeitos decidimos então que seria necessária, mais do que a atribuição de um percentual de respostas comuns, uma análise mais minuciosa do que se conserva em suas respostas. Vejamos por exemplo o sujeito 9, em cinco das situações de conflito apresentadas, a tendência de resolução foi assertiva, a tendência submissa apareceu em quatro das situações e em uma situação ele apresentou o estilo misto – assertivo/submisso.

Nesse sentido, para encontrar a tendência mais característica para cada sujeito, tivemos então duas ações: a primeira consistiu em somar as respostas de cada estilo apresentadas por cada sujeito e considerar o critério de que 7 ou mais já determinaria um certo estilo, exatamente porque seria superior à metade do número de situações apresentadas, enquanto que a segunda ação consistiu numa análise mais minuciosa daqueles sujeitos em que havia uma variação muito maior entre os estilos apresentados.

É preciso ressaltar que tais ações foram consistentes para uma análise descritiva dos dados, pois, ao procurar o que mais se conservaria entre os estilos apresentados em cada resposta,

não seria possível uma análise estatística que pudesse comprovar tais resultados. No entanto, para maior confirmação de nossos dados, veremos mais a seguir que a análise estatística foi possível para a discussão de nossos objetivos de pesquisa.

Passemos, então, à apresentação dos resultados encontrados, focalizando a quantidade de respostas em cada estilo de resolução de conflito apresentadas pelos participantes da pesquisa.

A seguir, a tabela 2 ilustra a quantidade de respostas apresentadas por cada sujeito em cada estilo de resolução de conflito

**TABELA 2:** Total de respostas dos sujeitos encontradas em cada estilo de resolução de conflito

<b>Sujeitos</b>	<b>EAG</b>	<b>EAS</b>	<b>ESUB</b>	<b>EAS/SUB</b>	<b>ESUB/AG</b>	<b>EAS/AG</b>
<b>Sujeito 01</b>	4	3	0	1	0	2
<b>Sujeito 02</b>	1	2	3	1	2	1
<b>Sujeito 03</b>	0	4	2	3	0	1
<b>Sujeito 04</b>	0	3	5	1	1	0
<b>Sujeito 05</b>	1	3	5	0	1	0
<b>Sujeito 06</b>	1	4	4	0	1	0
<b>Sujeito 07</b>	0	5	4	1	0	0
<b>Sujeito 08</b>	1	7	2	0	0	0
<b>Sujeito 09</b>	0	5	4	1	0	0
<b>Sujeito 10</b>	0	8	2	0	0	0
<b>Sujeito 11</b>	2	4	4	0	0	0
<b>Sujeito 12</b>	3	4	1	1	0	1
<b>Sujeito 13</b>	0	5	4	1	0	0
<b>Sujeito 14</b>	8	1	0	0	0	1
<b>Sujeito 15</b>	1	0	5	2	0	2
<b>Sujeito 16</b>	1	7	2	0	0	0
<b>Sujeito 17</b>	0	4	3	0	1	2
<b>Sujeito 18</b>	3	1	4	0	1	1
<b>Sujeito 19</b>	2	4	3	0	0	1
<b>Sujeito 20</b>	3	1	4	2	0	0
<b>Sujeito 21</b>	6	2	1	0	1	0
<b>Sujeito 22</b>	1	2	5	0	2	0
<b>Sujeito 23</b>	3	1	2	2	1	1
<b>Sujeito 24</b>	2	4	4	0	0	0
<b>Sujeito 25</b>	1	4	5	0	0	0
<b>Sujeito 26</b>	3	0	3	0	3	1
<b>Sujeito 27</b>	3	3	4	0	0	0
<b>Sujeito 28</b>	5	3	2	0	0	0
<b>Sujeito 29</b>	1	1	6	1	0	1
<b>Sujeito 30</b>	1	7	2	0	0	0
<b>Sujeito 31</b>	1	4	5	0	0	0
<b>Sujeito 32</b>	8	0	1	0	1	0
<b>Sujeito 33</b>	4	1	4	0	0	1
<b>Sujeito 34</b>	1	4	4	0	1	0
<b>Sujeito 35</b>	1	2	7	0	0	0
<b>Sujeito 36</b>	3	0	6	0	1	0
<b>Sujeito 37</b>	3	3	4	0	0	0
<b>Sujeito 38</b>	1	5	4	0	0	0
<b>Sujeito 39</b>	3	2	3	2	0	0

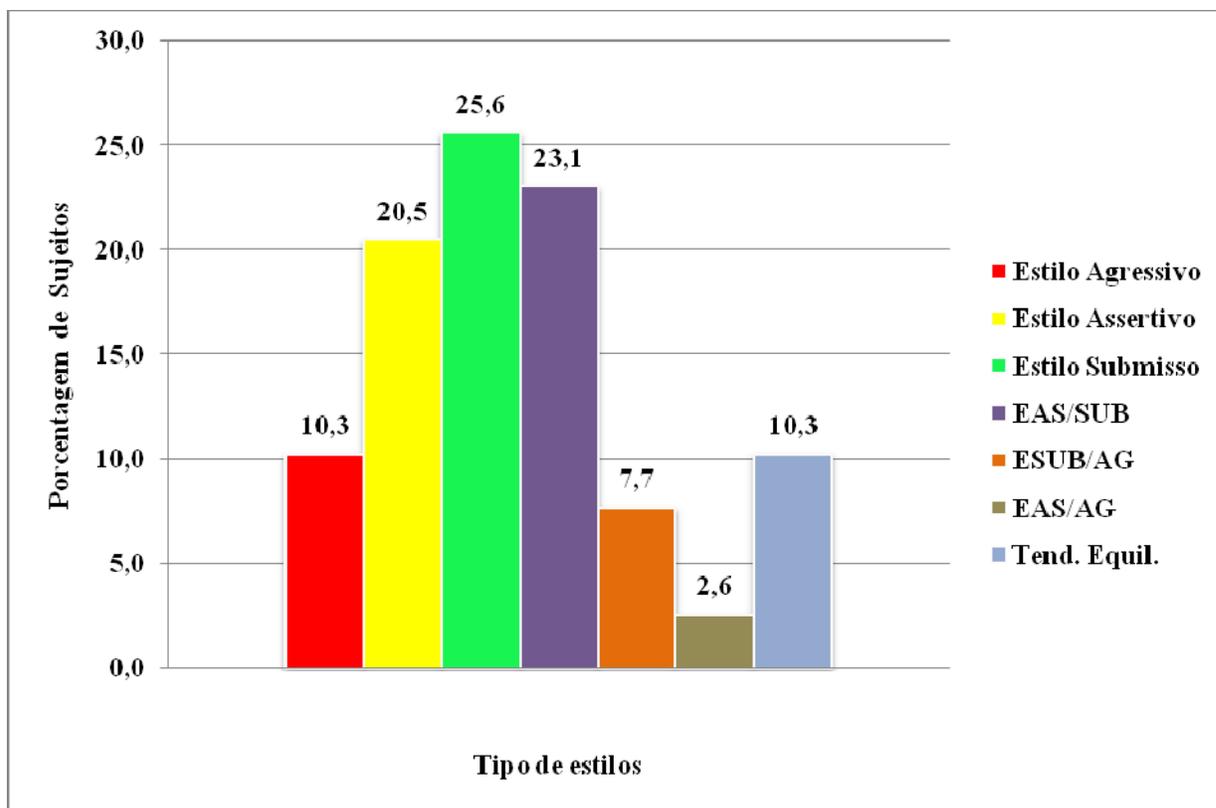
Ao analisar a tabela 2, verificamos que apenas sete sujeitos apresentam sete ou mais respostas de uma mesma tendência, e que há quatro sujeitos cujas respostas não conseguimos categorizar por apresentarem variações nos estilos de resolução de conflitos. Os demais vinte e oito sujeitos não atingiram o critério de sete respostas, mas conseguimos perceber que existe uma tendência de resolução de conflito que se conserva nas mesmas, como vimos no exemplo do sujeito 2 (voltar à tabela 2): ele apresentou três respostas de estilo submisso, duas respostas de estilo assertivo, uma cujo estilo é agressivo, uma de estilo assertivo-agressivo, duas respostas de estilo submisso-agressivo e, finalmente, uma de estilo assertivo-submisso. Vejamos que, em todos os estilos mistos, há a presença do estilo submisso. Portanto, se considerarmos esse olhar panorâmico sobre o que se conserva nas respostas, podemos dizer que o estilo preponderante é o submisso. Foi o que fizemos.

Para responder a nosso primeiro objetivo, que consistia em investigar os estilos de resolução de conflitos entre os adolescentes da escola escolhida, temos os seguintes resultados apresentados na tabela 3.

**TABELA 3:** Categoria predominante de cada sujeito

Sujeitos	Estilo Agressivo	Estilo Assertivo	Estilo Submisso	EAS/SUB	ESUB/AG	EAS/AG	Tend. Equil.
Sujeito 01						X	
Sujeito 02			X				
Sujeito 03		X					
Sujeito 04			X				
Sujeito 05			X				
Sujeito 06			X				
Sujeito 07		X					
Sujeito 08		X					
Sujeito 09				X			
Sujeito 10		X					
Sujeito 11				X			
Sujeito 12		X					
Sujeito 13				X			
Sujeito 14	X						
Sujeito 15			X				
Sujeito 16		X					
Sujeito 17		X					
Sujeito 18					X		
Sujeito 19							X
Sujeito 20			X				
Sujeito 21	X						
Sujeito 22			X				
Sujeito 23							X
Sujeito 24				X			
Sujeito 25				X			
Sujeito 26					X		
Sujeito 27							X
Sujeito 28	X						
Sujeito 29			X				
Sujeito 30		X					
Sujeito 31				X			
Sujeito 32	X						
Sujeito 33					X		
Sujeito 34				X			
Sujeito 35			X				
Sujeito 36			X				
Sujeito 37							X
Sujeito 38				X			
Sujeito 39				X			

A figura 1 ilustra as categorias predominantes de respostas dos sujeitos.



**FIGURA 1:** Porcentagem das categorias predominantes dos sujeitos

A figura anterior nos permite concluir que 25,6% dos sujeitos apresentam respostas que tendem<sup>5</sup> ao estilo submisso; 23,1% dos sujeitos cujas respostas tendem ao estilo misto assertivo/submisso; 20,3% dos sujeitos tendem ao estilo assertivo, enquanto 10,3% tendem ao estilo agressivo. Outros 10,3% representam os sujeitos cujas respostas, por terem estilos bastante variados, foi praticamente impossível categorizar segundo determinado estilo, segundo os critérios que estabelecemos. Tivemos ainda 7,7% dos sujeitos tendendo à resolução de conflitos de estilo misto submisso/agressivo, enquanto que 2,6% dos sujeitos tendem ao estilo misto assertivo/agressivo. Nossos dados apontam, portanto, para uma maior propensão ao estilo submisso como forma adotada pelos sujeitos para resolver seus conflitos. Se levarmos também em consideração o estilo em que há a presença da submissão, porém de forma mista, teremos

<sup>5</sup> Preferimos utilizar a expressão “tendem a” e não “são” para sermos fiéis à análise descritiva que fizemos.

como podemos visualizar na figura uma confirmação ainda maior deste estilo.

Nossos resultados, até aqui elucidados com uma análise descritiva, poderiam ser confirmados estatisticamente? Para responder a essa pergunta, escolhemos uma análise estatística que nos permitiu constatar a precisão desses resultados: Para analisar o agrupamento dos sujeitos em relação aos estilos de resolução de conflito mais freqüentes, de acordo com as respostas a cada uma das 10 situações, foi utilizada a análise de correspondência múltipla (ACM). A análise de correspondência múltipla é uma análise exploratória, sendo predominantemente descritiva e não comparativa.

Para descrever o perfil da amostra segundo as variáveis em estudo, foram feitas tabelas de freqüência das variáveis categóricas (número de situações em que cada estilo de resolução de conflito foi mencionado), com valores de freqüência absoluta (n) e percentual (%), e estatísticas descritivas das variáveis numéricas (número de situações de cada estilo de resolução de conflito), com valores de média, desvio padrão, valores mínimo e máximo, mediana e quartis.

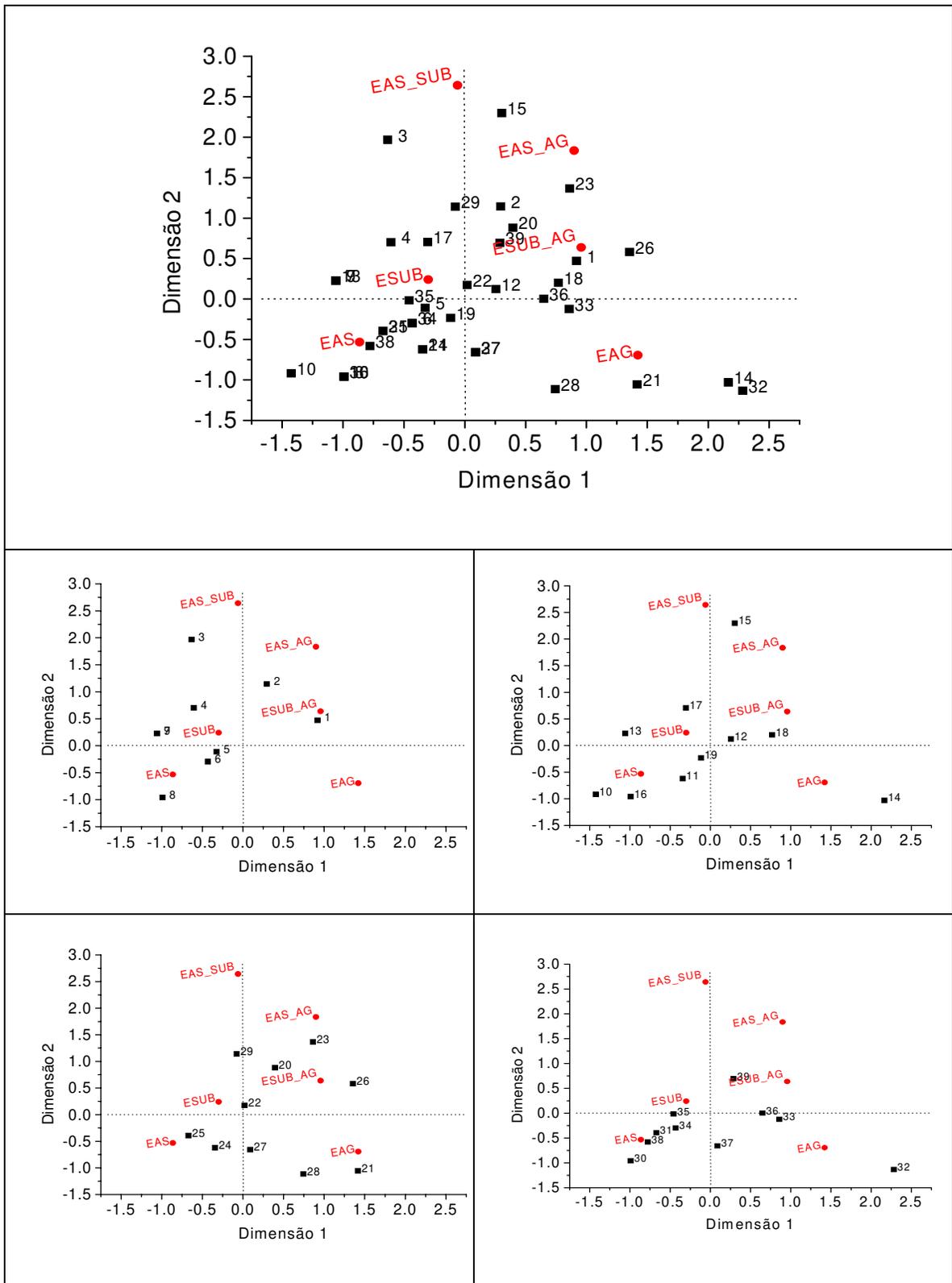
Trata-se de uma metodologia multivariada para a exploração de dados categóricos, utilizada principalmente para averiguar, graficamente, relações entre categorias de variáveis. As categorias das variáveis estudadas são representadas visualmente, e sua associação é analisada de acordo com a proximidade dessas categorias (quanto mais próximas, maior a probabilidade de estarem associadas).

Assim sendo, quanto mais associadas estiverem as categorias de uma variável com as categorias da outra variável, mais próximos estarão os pontos referentes a elas. Quanto maior for a inércia, maior será a distribuição das categorias das variáveis em grupos distintos (formando conglomerados semelhantes a constelações em um mapa astronômico). Dessa forma, veremos que, em nosso caso, quanto mais próximas as variáveis “sujeitos” estiverem das variáveis “estilos de resolução de conflitos”, mais correspondência haverá. Os resultados da ACM analisando as associações entre as variáveis estão nas tabelas 4 e 5, a seguir.



**TABELA 5.** Estatísticas da análise de correspondência múltipla (n=39).

<u>QUALITY MASS INERTIA</u>				<u>QUALITY MASS INERTIA</u>				<u>QUALITY MASS INERTIA</u>			
EAG	<b>0.6655</b>	0.1051	0.0184	10	0.0756	0.0128	0.0227	26	0.0572	0.0128	0.0227
EAS	<b>0.4739</b>	0.1577	0.0159	11	0.0132	0.0128	0.0227	27	0.0117	0.0128	0.0227
EAS_AG	0.1784	0.0205	0.0223	12	0.0021	0.0128	0.0227	28	0.0472	0.0128	0.0227
EAS_SUB	<b>0.3571</b>	0.0244	0.0221	13	0.0308	0.0128	0.0227	29	0.0344	0.0128	0.0227
ESUB	0.0768	0.1705	0.0153	14	0.1513	0.0128	0.0227	30	0.0500	0.0128	0.0227
ESUB_AG	0.0603	0.0218	0.0222	15	0.1414	0.0128	0.0227	31	0.0159	0.0128	0.0227
				16	0.0500	0.0128	0.0227	32	0.1710	0.0128	0.0227
1	0.0280	0.0128	0.0227	17	0.0154	0.0128	0.0227	33	0.0198	0.0128	0.0227
2	0.0368	0.0128	0.0227	18	0.0167	0.0128	0.0227	34	0.0072	0.0128	0.0227
3	0.1125	0.0128	0.0227	19	0.0018	0.0128	0.0227	35	0.0055	0.0128	0.0227
4	0.0226	0.0128	0.0227	20	0.0246	0.0128	0.0227	36	0.0111	0.0128	0.0227
5	0.0031	0.0128	0.0227	21	0.0821	0.0128	0.0227	37	0.0117	0.0128	0.0227
6	0.0072	0.0128	0.0227	22	0.0008	0.0128	0.0227	38	0.0248	0.0128	0.0227
7	0.0308	0.0128	0.0227	23	0.0686	0.0128	0.0227	39	0.0149	0.0128	0.0227
8	0.0500	0.0128	0.0227	24	0.0132	0.0128	0.0227				
9	0.0308	0.0128	0.0227	25	0.0159	0.0128	0.0227				



**FIGURA 2:** Análise de Correspondência Múltipla (visão geral, e em detalhes, para cada 10 sujeitos)

O que tais resultados nos permitem concluir? Vejamos as principais associações que puderam ser encontradas segundo a análise de correspondência:

Os sujeitos 6, 8, 11, 16, 24, 25, 30, 31, 34 e 38 aparecem associados ao estilo de resolução de conflitos do tipo assertivo, como podemos notar na parte inferior esquerda do gráfico. Já os sujeitos 14, 21, 28 e 32 aparecem associados ao (ou estão mais próximos do) estilo de resolução de conflitos do tipo agressivo: note-se na parte inferior direita do gráfico. O sujeito 23 encontra-se associado ao estilo do tipo assertivo-agressivo, na parte superior direita do gráfico.

Notemos agora que os sujeitos 4, 5, 12, 17, 19, 22 e 35 estão associados ao estilo de resolução de conflitos do tipo submisso, na parte central esquerda do gráfico, enquanto que os sujeitos 1, 18, 20 e 26 aparecem associados ao estilo de resolução de conflitos do tipo submisso-agressivo, como podemos observar na parte central direita do gráfico, e, por fim, dois outros sujeitos, 23 e 15, aparecem associados ao estilo de resolução de conflitos do tipo assertivo-submisso, parte superior esquerda do gráfico.

O que estes últimos têm em comum é o fato de que, na classificação que fizemos para os estilos utilizados na resolução dos conflitos, todos apresentam, de forma ‘pura’ ou mista, o estilo submisso. O gráfico anteriormente apresentado nos permite visualizar, conforme nossa análise descritiva, que o aglomerado maior das respostas parece tender ao estilo submisso.

Para esses dados, ainda temos perguntas a responder. A primeira delas consiste em indagar:

## **2. Por que esses meninos e meninas adolescentes tendem a estilos submissos?**

As observações que fizemos na escola quanto às relações estabelecidas entre o que pretendem os educadores, professores e direção, e o que de fato têm como ações efetivas no trato com os alunos, poderão nos ajudar a explicar esses resultados encontrados? Sim, é nossa resposta. Por isso, para entendermos melhor os resultados encontrados, cabe-nos agora descrever as idéias

apresentadas pelos professores e pela equipe pedagógica quando entrevistados na ocasião da aplicação dos instrumentos nos alunos participantes da pesquisa, e relacioná-los com os objetivos da escola.

Para iniciar a entrevista com cada um dos professores, a seguinte pergunta foi realizada: “Você se depara com situações de conflito na 6ª série?”. Todos eles responderam que presenciam situações de conflito no cotidiano, entretanto, não é comum presenciar naquela escola conflitos que envolvam agressões físicas. O que normalmente ocorrem são situações que apresentam agressões verbais. Explicaram ainda que é comum verificar que os alunos se envolvem em situações de conflito por questões “nada muito sérias, são questões do próprio dia-a-dia”.

Os professores e diretores argumentam que os alunos desentendem-se por causa de uma opinião dada com relação a algum conteúdo, ou seja, quando um aluno não concorda com o ponto de vista do outro, por “falta de tolerância entre eles”, por questões que envolvem assuntos sobre sexualidade, problemas “que são trazidos de casa para a escola”, por um colega querer depreciar o outro frente aos demais da classe, situações de paqueras entre eles, enfim, tratam-se de situações “bobinhas”, sem grande importância, do ponto de vista desses educadores. Os exemplos a seguir ilustram melhor as respostas dadas pelos professores:

(P3) “Olha, nessa escola nós somos privilegiados por que temos pouquíssimos casos, não temos assim situações de conflitos como tem no Estado, por exemplo...então, eu penso muito que entre eles tem a falta de tolerância, tipo assim por exemplo, é a vez de uma responder a pergunta que foi elaborada na sala de aula naquele momento, se ele demora pra responder ou erra, o colega já fica perguntando, você não vai responder tá demorando muito...”

(P4) “Brigas entre eles. Eles brigam muito. Implica, implicância mesmo, um implica com o outro. Coisa assim, bobinhas, conflitos bem bobinhos. Mas é freqüente na 6ªb.”

(P5) “Nas 6ª séries, eu leciono só em uma sala, e nesta sala, acho que tem só um aluno que dá um pouco de trabalho, que bate um pouco de frente, mas os outros alunos se comportam muito bem nessa sala...não presencio todos os dias, mas sim, até por falta de amadurecimento deles mesmo....mais conversa, um pouco de indisciplina, regras né, seguir algumas regras que eles têm que seguir algumas vezes, mas muito

pouco....agressão física não. Não, isso não .Na 6ª série da Prefeitura não, já vi casos, mas não aqui nessa escola.

(diretora) “Os conflitos são pequenos e resolvidos por eles. A gente se torna psicóloga. Conflitos de ciúmes um do outro, um xingar o outro, ela comenta que até o xingar é por ciúme”.

(coordenadora) “Não muito. Escola de periferia tem mais. O que tem aqui são corriqueiros, são sadias, faz parte da idade deles. São situações que fogem, por exemplo, da violência. Exemplos: paquera, rivalidade entre meninas ( vaidade). Nunca vi nada que seja fora desses exemplos”.

Como vimos, os professores de fato possuem pontos de vista semelhantes, pois todos descrevem que as situações de conflito que vivenciam com os alunos da 6ª série são as mais comuns e que realmente não há situações que envolvam agressões físicas. Na verdade, esses professores consideram “problemas” aqueles que se referem à violência física. Não entendem que, por exemplo, quando um aluno diz ao outro “cala a boca”, este esteja desrespeitando o colega e coagindo o outro de maneira verbal. Fica clara a concepção desses educadores de que problemas entre os pares são “bobinhos” e, portanto, não necessitam de intervenção.

Infelizmente, parecem não entender que as formas de violência e desrespeito ao outro chamadas de *bullying* são extremamente prejudiciais às relações. Não consideram que sejam um ‘conflito’ e que devam ser retomados e discutidos pelos professores com os alunos os constantes xingamentos e formas de desrespeito, característicos do *bullying* entre os alunos. Isso é notado na fala de vários professores: “tem tanta situação na 6ª série, às vezes a gente nem percebe que é conflito entre eles, que estamos tão acostumados com a situação que nem percebemos que é conflito” (P2). Ou ainda, “quando um faz uma pergunta, o outro já chama de burro, eu sinto isso na 6ª série. Um quer ser melhor que o outro dentro da sala. E aí, eles usam o que tem de conhecimento daquele colega, de algum problema em casa, o que aconteceu no recreio” (P1).

Quanto a tal forma de violência, Tognetta e Vinha (2008) alertam que:

Freqüentemente, professores e educadores, em geral, não estão atentos a esse tipo de intimidação, já que não lhes atinge diretamente. Infelizmente, as atenções dos adultos que educam estão voltadas às formas de indisciplina, ou mesmo aos constantes desinteresses dos educandos às matérias escolares (p.203) .

Em seguida, perguntamos a esses professores como eles reagem diante dessas situações, ou seja, quais as suas posturas frente aos conflitos. Achamos necessário indagá-los para conhecer melhor os procedimentos utilizados por eles, como lidam com os alunos, que tipo de intervenção fazem, como eles entendem o conflito, quais atitudes acreditam ser mais coerentes. Vejamos a seguir as respostas obtidas para essa segunda pergunta:

(P1) “(...) Procuo sim, é acalmá-los mesmo, procuro acabar com o assunto e deixar o relacionamento bom e mostrar que os dois estão errados...eu digo que uma atitude errada não justifica a outra, não sei se é o ideal, mas faço assim.”

(P2) “Dependendo do assunto, eu aprendi a não chamar atenção dos alunos, fico ouvindo, meio particular, você não pode chamar a atenção dos alunos em certos assuntos na sala de aula, por que ele vai achar que você está rebaixando ele, desmerecendo. Eu aprendi assim, chamar de lado, falar com ele.(...) falar a nota em voz alta pode gerar conflito, daí se sente agredido perante o outro.”

(P5) “Sempre trabalhei em chamar o aluno individualmente, nunca gosto de chamar atenção na frente dos outros, gosto de chamar individualmente pra conversar, por que eu acho que quando ele tá no meio dos outros, a reação dele, vamos dizer assim, é muito mais grosseira. Quando ele está individualmente com você, a conversa é outra, é diferente, muito mais prático.

Ao analisar as respostas dos professores, percebemos que os mesmos preferem conversar e orientar os alunos diante dos conflitos. Parecem não utilizar nenhuma punição. Argumentam que é preferível conversar em particular, que preferem falar individualmente e não falar perante toda a classe. No entanto, tal “conversa” parece estar muito mais próxima ao que chamaríamos de “sermões” do que de proporcionar ao aluno a tomada de consciência do problema, como é evidente na fala de uma das professoras (P4): “Fico um pouco brava se eles estão fazendo exercícios, que eles são um pouco falante né (...) eu uso a história do macaquinho, para partir pro lado pessoal, por que eles vão agredir um ao outro”, e continua a professora: “então eu tento de uma maneira mostrar que não é só o outro que tem defeito, a gente também tem defeito e como a gente está em grupo, a gente tem que aprender a conviver, ter paciência e aprender a conviver (...)”.

Na fala de outra de nossas participantes, a “lição de moral” também é evidente:

“Geralmente o que eu faço é, eu vejo a situação que aconteceu e oriento: Você não pode falar dessa maneira, você tem que respeitar seu colega e daí vai as questões simples né, a base. Quando uma pessoa está falando, nós temos que ouvir, respeitar, depois nós podemos até dialogar de acordo com a situação, mas se tem um coleguinha falando vamos ouvir... todas as aulas sempre acontece de alguém estar falando e eu sempre digo: Quando alguém está falando, o que temos que fazer? Silêncio, né.....”(P3)

Para esses adolescentes, fica clara a idéia de que “devem obedecer”, característica da heteronomia, pois seus professores, mesmo sem coerção explícita, subestimam sua capacidade de pensar nas soluções dos conflitos.

Assim sendo, entendemos que nos discursos dos educadores há a preocupação em trabalhar a questão do respeito pelo outro, o respeito às regras, a importância do diálogo, a necessidade de sempre esclarecer os conflitos ocorridos. No entanto, a conversa utilizada por eles é exatamente aquela em que os próprios professores conduzem a situação, ou seja, ao conversar com os alunos, acabam resolvendo o problema, evitam que a discussão se estenda, tentam apaziguar. Parecem usar de lição de moral com os alunos, como o exemplo do macaquinho.

Para a diretora, “o objetivo maior é o aluno”. A vice-diretora entende que o objetivo da escola é: “construir um cidadão íntegro, que aprenda a lutar pelos seus direitos, que saiba tomar decisões sem ser influenciado pelo outro”.

Notemos que, de fato, os objetivos traçados são os ideais. Falam de democracia, de liberdade, de cidadãos íntegros: “formar o aluno para a vida para que ele tenha um bom futuro, bom emprego e ser um adulto independente. A escola tem essa característica. A escola é democrática” é a resposta da coordenação da escola. Contudo, na prática, não sabem como fazê-lo. Isso fica claro quando esses mesmos profissionais descrevem suas próprias ações. Solicitamos que descrevessem o trabalho que cada um desenvolve na escola. Vejamos as respostas de nossos participantes:

“Eu observo a entrada dos alunos e dos professores todos os dias e quando necessário converso com eles a respeito da desorganização, solicito a eles que ouçam a natureza. Tento despertar essa observação nos alunos. Faço isso por causa dos professores que nem olham para os alunos” (diretora).

A ação destacada pela diretora evidencia uma única direção: a ordem estabelecida. Ela se refere à 'desorganização' e parece querer 'mostrar' aos professores como se faz. Tal conduta é reiterada pela vice-diretora, ao esclarecer que sua tarefa é exatamente a de seguir os passos da diretora:

“Enquanto vice, eu assumo depois que a diretora vai embora, sigo a mesma linha, falo tudo para ela, quando às vezes a gente age de forma que para a diretora não foi a mais coerente, ela pontua, a gente aprende e a próxima vez, tenta fazer como ela ensinou”.

Em outro momento, sua fala é: “A diretora é muito rigorosa, então sempre que eles têm problemas eles me procuram, mas a gente passa tudo para ela (diretora)”.

Qual seria o papel da coordenação pedagógica? Para a coordenadora entrevistada, seu papel é de “ponte” entre o professor e o saber, mas deixa clara a sua impotência diante da burocracia do sistema e, talvez, o quanto esta a faça se afastar dos problemas enfrentados pelo professor:

“O coordenador é tudo. (...) Se tem um curso o professor tem que saber, o coordenador tem que avisar, tem que ser o ombro do professor. (...) Mas às vezes a gente deixa a desejar, porque temos a parte burocrática. (...)”.

Quando questionado à equipe como eles normalmente lidam com os conflitos ocorridos na escola, a diretora relatou que um menino da 8ª série trouxe um revólver de brincadeira para a escola e o entregou para um colega na hora do intervalo. A vice-diretora ligou para ela, pois esta não se encontrava no momento nas dependências da escola, e juntas decidiram dar suspensão de um dia para o aluno. A seguir, outro exemplo interessante, que ilustra como essa escola no cotidiano lida com conflitos.

A diretora comentou que trabalha a preservação do patrimônio e quando acontece algum dano, por exemplo, pichação do banheiro, ela passa de sala em sala e pede para que os alunos falem “quem fez”, explica para os alunos que irá chamar a mãe devido a esse aluno “precisar de tratamento”, pois as pessoas precisam de banheiro limpo. Salienta, ainda, que quando retorna para a sala dela, normalmente “o dono da arte” aparece e até falta no dia seguinte por vergonha. Tais ações da diretora evidenciam uma postura altamente autoritária e punitiva, porque, além de alimentar a delação, a diretora ainda “terceiriza” a resolução do problema, atribuindo aos pais a necessidade da correção da ação indisciplina dos alunos. Segundo a equipe:

“Eles me contam tudo. Eu falo para eles que precisam valorizar a escola, que eles pagam os impostos para estarem aqui, então atribuo o fato de eles contarem tudo a mim porque eu explico, converso muito com os alunos.” (diretora)

“Quando há agressão física chamamos os pais, se for verbal coloco um na frente do outro. Eles acabam pedindo desculpas. É sempre coisas banal, xingam a mãe e aí acabam brigando.” (vice-diretora)

“Primeiro, sempre converso, chamo as partes para conversar, ouço as partes e dependendo de cada situação ali mesmo é resolvido. Caso ultrapasse é chamado os pais.” (coordenadora)

Questionadas sobre os conflitos mais difíceis de serem trabalhados, os profissionais que integram a equipe pedagógica relatam problemas muito comuns a quaisquer escolas: “Os pais que não trazem os alunos para a escola. Quando o aluno é de um jeito na escola e perto do pai é de outro jeito e os pais não acreditam na gente. Os pais acreditam muito nos filhos, alegam que eles não mentem. Nesse caso, a gente não sabe o que fazer” (diretora); ou ainda: “quando há ignorância dos pais, muitas coisas vêm de casa. Quando, por exemplo, o pai instrui o filho a agredir na escola” (vice-diretora).

Nossos dados são compatíveis com o que muitos pesquisadores têm encontrado quando questionam entre professores a causa da indisciplina na escola: o problema é sempre “vindo da família”. Nakyama (1996), entrevistando 81 professores de uma escola de ensino fundamental, encontrou duas causas mais frequentes de indisciplina: assistir a atitude de desrespeito por parte de adultos (50,6% das respostas), e os pais não darem educação aos filhos em casa (28,4% das

respostas). Outra pesquisa, realizada pela APEOESP (2008) na cidade de Campinas, aponta que, ao serem questionados sobre as possíveis causas da violência na escola, a resposta “a família” ou a “estrutura familiar” corresponde a 39% da opinião dos docentes. Vasconcelos (2005), também questionando professores sobre a possível causa da indisciplina na escola, encontra a família como a primeira causa do problema de maneira não exclusiva e em 28,2% como a causa provavelmente exclusiva. Lamentavelmente, tais resultados parecem nos indicar aquela mesma sensação de “terceirização” que encontramos em nossa pesquisa, pois o problema é quase sempre indicado como sendo do outro, em todos os casos, da família.

Dessa forma, deslocando o problema da indisciplina ou dos conflitos interpessoais para outra instância, fora dela, a escola permanece cada vez mais longe de procurar em seu interior a própria resolução dos problemas, até pelo fato de que não há, da parte de seus integrantes, um olhar para a possibilidade de que a causa dos problemas possa ser também seus procedimentos.

Essa é também uma conclusão a que chega Leme (2006), ao pesquisar a percepção dos professores sobre os conflitos existentes entre eles e seus alunos: a ausência de limites que seriam estabelecidos pela família na educação dos filhos é sempre a resposta mais encontrada. A pesquisadora ressalta que apenas um quinto dos diretores de escolas particulares e um décimo dos diretores de escolas públicas consideram que as causas desses conflitos possam ser advindas dos próprios educadores.

Em nossos dados, fica evidente que a obediência a uma autoridade é a forma pela qual a equipe pedagógica consegue resolver os conflitos entre os alunos, como podemos constatar na fala da coordenadora:

Quando acontece furto, por exemplo, quando some algum material e me chamam. Acho desgastante, porque a gente quer que apareça, os pais reclamam. A gente chega na sala, faz toda aquela encenação, pede para eles olharem se por engano não colocaram em seus materiais. Quando não aparece, a gente fala que não vai embora sem achar e que vou chamar o guarda da escola. Normalmente aparece.

Novamente, acreditamos que nossos dados convergem para o que temos encontrado nas pesquisas atuais em educação. Malta Campos (2008), numa pesquisa feita pela Organização dos

Estados Ibero-americanos e pela Fundação SM, entrevistou 873 docentes da educação básica brasileira. Os resultados dessa pesquisa nos garantem que os professores entendem que as medidas punitivas são as mais efetivas para a contenção dos conflitos interpessoais na escola: 83% deles defenderam medidas mais duras, enquanto que 67,4% acreditam que deveria ocorrer a expulsão dos alunos.

Segundo a teoria Piagetiana, para propiciarmos o desenvolvimento moral dos educandos, torna-se necessário construir um ambiente cooperativo com os mesmos, ambiente esse descrito em nosso quadro teórico. Trata-se de possibilitar a criança desde pequena a tomar decisões, fazer escolhas e participar ativamente dos processos de construção de seus conhecimentos, e não ser meros expectadores. Para Devries e Zan (1998, p. 17), um ambiente sócio-moral indica “toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com as outras crianças, com os estudos e com as regras”. Sendo “cooperativo”, esse ambiente é capaz de favorecer trocas equilibradas, em que crianças e adolescentes possam ter espaços para se colocar, para falar o que pensam e representar o que sentem de forma assertiva. Sabemos por diversas pesquisas anteriores que, como afirmam Tognetta e Vinha (2009):

(...) uma educação pautada na submissão à autoridade e na obediência acrítica às regras sem a compreensão das necessidades ou dos princípios que as embasam principalmente por conformismo e pelo temor de situações constrangedoras ou de punições, poderá modificar ações (externamente), mas dificilmente contribuirá para situar os valores em um lugar central no sistema das representações de si da criança e do jovem.

Nossos resultados parecem ser explicados exatamente pelo fato de que a obediência às figuras de autoridade parece ser o maior objetivo da escolha. Conseqüentemente, a submissão é a característica predominante entre nossos adolescentes. Para Piaget (1952 [1994]), essa tendência chamada submissão muitas vezes não é considerada como uma conseqüência de métodos autoritários. Em suas palavras: “Tendência que parece menos preocupante que a **rebeldia ou a indisciplina**: o que chamaríamos de **conformismo**” (grifo nosso). Para o autor:

À obediência se mesclam sempre tendências chamadas de “pseudomasoquismo” enquanto certa **humildade e submissão** para chegar ao poder como um disfarce que

engana ao próprio sujeito e outras chamadas de **masoquismo**, propriamente dito, carregados de **insatisfação** de **inadaptação**, de volta ao passado”. Uma “**introversão perigosa**”, responsável por produzir **tímidos, melancólicos** e, sobretudo aqueles que parecem indolentes, ociosos. (Grifo nosso).

Passemos a nossa próxima indagação:

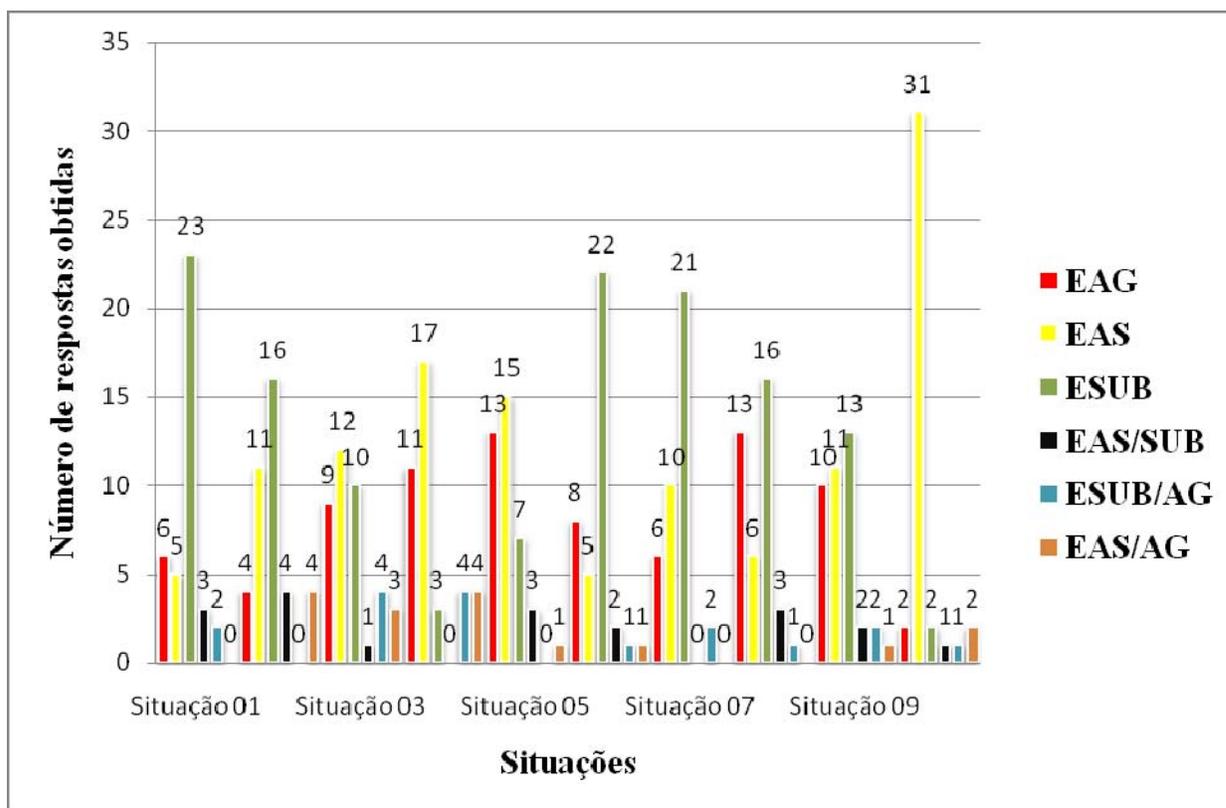
- 3. Em que situações os pré-adolescentes de nossa pesquisa se mostraram mais submissos? E quando foram mais assertivos?**

Para responder a tais questões, apresentamos o total de respostas encontradas das tendências de resolução de conflitos em cada situação hipotética.

**TABELA 6:** Total de respostas encontradas em um estilo de resolução de conflito em cada situação

<b>Estilos</b>	<b>Situação 01</b>	<b>Situação 02</b>	<b>Situação 03</b>	<b>Situação 04</b>	<b>Situação 05</b>	<b>Situação 06</b>	<b>Situação 07</b>	<b>Situação 08</b>	<b>Situação 09</b>	<b>Situação 10</b>
<b>EAG</b>	6	4	9	11	13	8	6	13	10	2
<b>EAS</b>	5	11	12	17	15	5	10	6	11	31
<b>ESUB</b>	23	16	10	3	7	22	21	16	13	2
<b>EAS/SUB</b>	3	4	1	0	3	2	0	3	2	1
<b>ESUB/AG</b>	2	0	4	4	0	1	2	1	2	1
<b>EAS/AG</b>	0	4	3	4	1	1	0	0	1	2

A seguir, faremos uma análise dos dados encontrados na tabela anterior. Para melhor visualização, as respostas estão apresentadas na figura 3.



**FIGURA 3:** Número de respostas obtidas dos estilos de resolução de conflito em cada situação

Notemos que o estilo submisso de resolução de conflitos pode ser encontrado em maior número na situação 1 (conflito entre pares numa partida de jogo), na situação 6 (conflito que também envolve os pares, em que o colega pede para entrar no jogo e os demais negam, alegando não saber jogar), na situação 8 (conflito entre pares – o amigo nega dar um pedaço de chocolate para o outro) e na situação 9 (conflito envolvendo pares, em que um amigo fica falando para o outro que é mais inteligente).

Nesses conflitos, embora se distinga, podemos ressaltar que a submissão também ocorre entre os pares, ou seja, entre os sujeitos da mesma faixa etária, pelo fato de que o indivíduo considera o outro como mais forte na relação. Assim, o colega prefere não bater de frente, solicitando a ajuda de terceiros (como, por exemplo, professor, diretor) para auxiliá-lo a resolver,

ou ainda, prefere deixar de lado para não haver discordância entre eles, assim acaba aceitando a situação, sem colocar seu ponto de vista. Para Vicentin (2009, p.31),

a submissão diz respeito à obediência, à sujeição à subordinação ou seja, a um processo que a nosso ver implica uma ação interna a fim de resguardar e calar os próprios direitos, opiniões e sentimentos, privilegiando os dos outros. Portanto denominaremos “submissão” para o estilo de resolução de conflito que privilegia o outro em detrimento de si mesmo.

Entretanto, para essas situações, vale ressaltar que alguns estudos apontam que o comportamento submisso advém de uma fuga das situações de conflito, uma vez que ocorre o não enfrentamento. Comumente os indivíduos se comportam dessa maneira pois “preferem não arrumar confusão”, “deixando de lado”, “ficando quieto” (conforme já descrito anteriormente), explicando também que “não gostam de arrumar confusão” e que “preferem ser amigos de todos”. Digamos que seja até natural que nas relações entre pais e filhos estes últimos tenham atitudes submissas, pois acreditam que o adulto detém o poder, assim, podemos analisar que para esses pré-adolescentes é aceitável que não discutam com os pais, pois entendem que os mesmos têm o controle sobre eles. Para Vinha “a heteronomia é a moral da obediência às pessoas com poder, com autoridade. E para as crianças, quem detém essa autoridade?” Responde a autora: “os pais, professores, parentes, irmão mais velho, etc. São aquelas pessoas que a criança admira, que considera mais fortes, mais inteligentes, que sabem tudo, que detêm o poder”( VINHA, 2000 p. 48).

Há uma relação de respeito unilateral. Para que haja uma evolução desse tipo de respeito em que um tem poder sobre o outro para um tipo de respeito que considere que a regra existe não em função da autoridade e sim de um princípio subjacente, ou em que “as regras deixam de ser interiorizadas para serem de fato legitimadas, não mais porque alguém mandou, mas por terem participado em seu contrato” (VINHA, 2003: p. 31), é preciso que a pessoa possa se descentrar e pensar no ponto de vista do outro (idem).

Esse respeito, conforme descrito em nosso quadro teórico é decorrente da moral heterônoma, em que não há reciprocidade nas relações. Embora os sujeitos de nossa pesquisa não sejam mais crianças, isto não impede que em determinadas situações eles tenham atitudes

heterônomas, ainda mais se os mesmos estiverem inseridos em ambientes autoritários. Neste caso, o sujeito dificilmente aprenderá a argumentar sobre seus pontos de vistas e agirá de acordo com o que o outro acredita ser o certo. De acordo com Vinha (2000), o adulto utiliza sanções expiatórias, punições físicas ou psicológicas exatamente “para fazer com que a criança aja de maneira a seguir as regras, reforçando essa idéia espontânea de que as leis e a autoridade provêm dele, alimentando as relações de respeito unilateral, e conseqüentemente, a heteronomia” (VINHA, 2000 p.48) .

Dessa forma, entendemos que para o sujeito heterônomo a fonte da obediência é exterior, pois acredita que são os outros que sabem o que é certo ou errado. Assim, dentro dessa perspectiva, concluímos que, para essas situações de conflito que envolvem uma autoridade, é comum encontrarmos um índice mais relevante de respostas submissas.

Vale retomar que a questão do não enfrentamento da situação pode ocorrer tanto entre os pares como também em situações que envolvem uma autoridade. Por essa razão, nessas duas situações anteriores discutimos o respeito unilateral e a submissão, conceitos-chave cuja superação é necessária para que ocorra o desenvolvimento da moral autônoma.

Notemos que o estilo agressivo não foi relevante em nenhuma das situações apresentadas, embora em grande parte delas esteve presente como uma das resoluções mais utilizadas depois da forma submissa e assertiva.

Quanto ao estilo assertivo, há algo que nos chama a atenção: o estilo assertivo foi encontrado como tendência mais expressiva nas situações 3 (conflito entre pares em que um colega empurra o outro na fila da cantina), em que as respostas demonstram a preferência da criança por explicar ao colega que não se empurra ninguém na fila, utilizando-se de um recurso bastante presente entre os adolescentes – a argumentação; na situação 4 (conflito envolvendo pares em que um amigo empresta o livro para o outro e este o devolve estragado), observamos dezenove respostas com tendência assertiva, pois a reparação parece ser considerada uma possibilidade presente para a superação do problema; na situação 5 (conflito em que uma criança pequena que joga a bola na cabeça do pré-adolescente), os sujeitos alegam que por ser uma criança menor não se deve revidar. Parece-nos que esta forma de resolução indica um pensamento mais evoluído em termos de critérios de justiça. Para esses pré-adolescentes, a equidade é o que define seu julgamento: a criança pequena é vista como uma variável a ser

considerada para se avaliar o problema.

De acordo com a teoria Piagetiana, por volta dos 11, 12 anos, a reciprocidade ainda se mantém como princípio norteador dos julgamentos, sobressaindo-se à punição. Dessa forma, os pré-adolescentes ponderam as intenções envolvidas e as variáveis da situação, ou seja, levam em consideração as circunstâncias, ao elaborar o julgamento. Piaget denomina essa “igualdade não homogênea” de equidade, que faz com que o indivíduo considere a situação particular de cada sujeito, procurando assim evitar cometer alguma injustiça. A equidade significa uma igualdade que considera as diferenças. Para Piaget (1932 [1994]),

(...) de um lado, a justiça está subordinada à obediência, logo, a um princípio de heteronomia; de outro lado, a própria justiça se prolonga, por um caminho inteiramente autônomo, naquela forma superior de reciprocidade que é a “equidade”, relação baseada não sobre a igualdade pura, mas sobre a situação real de cada indivíduo (p.214).

Sendo assim, as respostas encontradas nessa situação de conflito confirmam a idéia de que, quando a criança é maior e pode dispor de um raciocínio mais elaborado, esta tem condição de considerar todas as variáveis e resolver o conflito de uma forma mais justa para todos os envolvidos.

Porém, é na situação 10 (conflito entre pares em que por um ponto o amigo vence a partida do jogo e ganha um bom prêmio) que encontramos a maior incidência de respostas assertivas dentre todos os estilos apresentados, assim como entre todas as situações hipotéticas. Foram 32 respostas categorizadas por nós dessa forma.

Os resultados encontrados nos permitem compreender a evolução da noção de regra estudada por Piaget (1932 [1994]). Segundo esse autor, dois aspectos são relevantes na interação das crianças com as regras, uma é a prática delas, que significa a maneira como as crianças utilizam as mesmas para si e para os demais em situação de jogo, outra é a consciência a seu respeito, o que Piaget denominou de a compreensão que as crianças têm das mesmas, ou seja, o que elas são, para que servem, de onde vêm, quem as elabora e, sobretudo, se podem ser modificadas. Nesse estudo, três estágios foram encontrados. Crianças até 3 anos, em média, que se encontram no primeiro estágio da prática das regras, não conseguem ainda compreendê-las,

não possuem a consciência da obrigatoriedade, ou seja, não há consciência das mesmas. Mais tarde, entre 3 e 9 anos, as crianças passam a entender a regra como sagrada e obrigatória. Qualquer alteração nas regras é vista como uma transgressão. Por último, surge o estágio de consciência das regras, neste caso, as crianças começam a considerá-las como algo construído pelo grupo e que tem serventia à medida que foi combinado por todos. Entendem a necessidade de segui-las, pois, assim, é possível todos jogarem em iguais condições. Menin (2005), ao explicar os estudos de Piaget, salienta que:

A consciência das regras só se torna autônoma depois que as crianças, na prática, começam de fato a regular seus comportamentos utilizando as regras entre si como modo de coordenar suas ações no jogo. É somente quando a prática das regras se torna cooperativa, isto é, descentrada ou deslocada da própria criança para as relações com os outros, no grupo, em função de um interesse agora coletivizado, que a consciência das mesmas pode se modificar; ou seja, as regras passam a ser vistas como produtos das crianças, passíveis de modificação em função das decisões do grupo. (p. 62)

Assim sendo, entendemos que conforme as crianças se desenvolvem, elas aos poucos passam a ser capazes de compreender as necessidades das regras. Exatamente por essa razão, parece-nos que, nessa situação em discussão, elas concordam que quem ganhar, mesmo sendo apenas por um ponto de diferença, merece, de fato, receber o prêmio<sup>6</sup>.

A seguir, apresentamos a tabela 7, que nos possibilita visualizar a proximidade das respostas dadas pelos sujeitos e dos estilos de resolução. Isso foi possível pela análise de correspondência múltipla (ACM), cujos resultados revelam as associações entre os estilos de resolução de conflito em cada uma das dez situações.

---

<sup>6</sup> Deixamos de comentar os estilos mistos pelo fato de que a quantidade de respostas nessas categorias não apresenta tanta relevância como nos demais estilos.

**TABELA 7:** Coordenadas das dimensões da análise de correspondência múltipla (n=39).

<u>DIM1</u> <u>DIM2</u>			<u>DIM1</u> <u>DIM2</u>			<u>DIM1</u> <u>DIM2</u>		
<i>ESTILOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS</i>			<i>SITUAÇÕES</i>			<i>SITUAÇÕES</i>		
EAG	-0.1430	1.2756	Situacao1	-1.0497	-0.5024	Situacao6	-0.9411	-0.2324
EAS	1.0554	-0.5070	Situacao2	-0.1419	-0.9263	Situacao7	-0.5591	-0.5140
ESUB	-0.9643	-0.4880	Situacao3	0.2907	0.7842	Situacao8	-0.6851	0.6263
EAS/AG	0.9957	0.4277	Situacao4	1.0299	1.2571	Situacao9	-0.1066	0.3525
EAS/SUB	-0.5347	-0.4841	Situacao5	0.3684	0.4940	Situacao10	1.7944	-1.3391
ESUB/AG	0.2581	1.4718						

**Obs:** Inércia=19.26%. **Dim 1** e **Dim 2** = 1ª e 2ª dimensões da análise de correspondência.

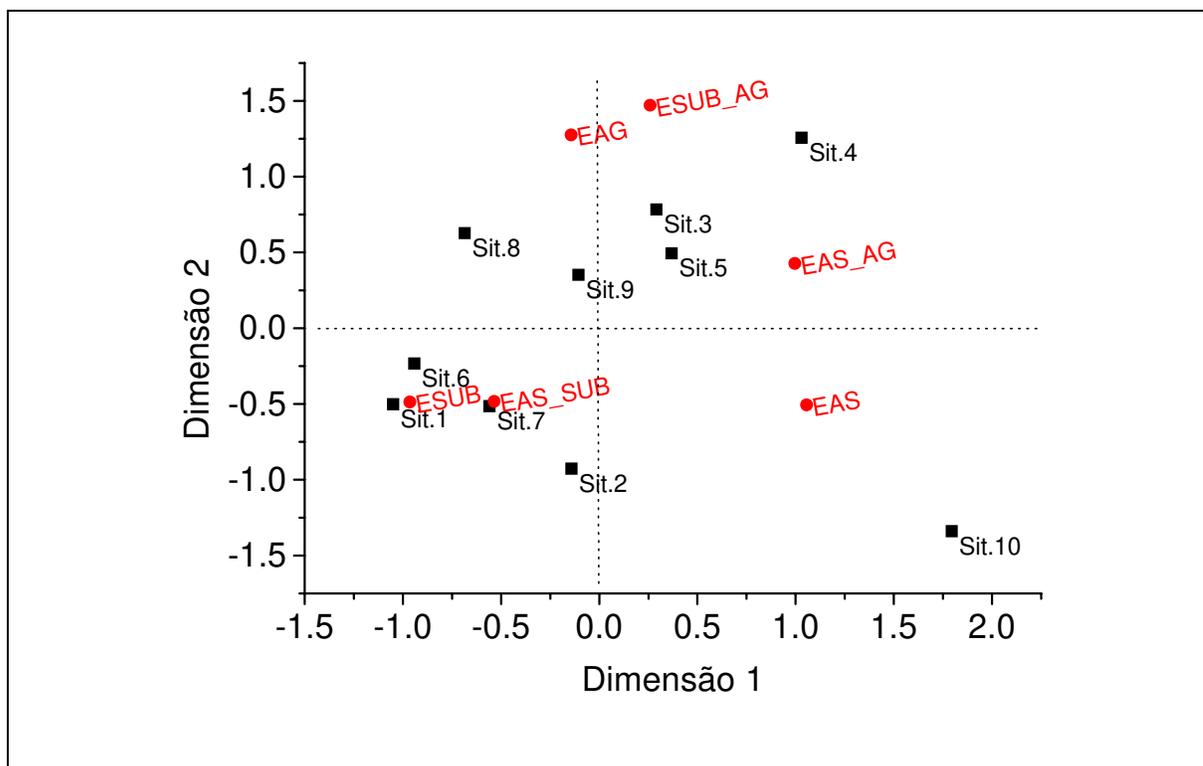
Para interpretarmos a figura a seguir é preciso considerar que:

- Dimensão 1: representa a distribuição dos estilos de resolução de conflitos (situações com estilos assertivos e assertivos-agressivos à direita, e situações com estilos submissos e assertivos-submissos à esquerda);
- Dimensão 2: representa a distribuição das situações e dos estilos de resolução de conflitos (situações com estilos submissos e assertivos na parte inferior, e situações com estilos agressivos na parte superior).

**TABELA 8:** Estatísticas da análise de correspondência múltipla (n=39).

<u>QUALITY</u>	<u>MASS</u>	<u>INERTIA</u>	<u>QUALITY</u>	<u>MASS</u>	<u>INERTIA</u>	<u>QUALITY</u>	<u>MASS</u>	<u>INERTIA</u>			
EAG	0.4387	0.1051	0.0564	Situacao1	0.1505	0.0500	0.0643	Situacao6	0.1044	0.0500	0.0643
EAS	0.6315	0.1577	0.0489	Situacao2	0.0976	0.0500	0.0643	Situacao7	0.0641	0.0500	0.0643
ESUB	0.6044	0.1705	0.0471	Situacao3	0.0777	0.0500	0.0643	Situacao8	0.0957	0.0500	0.0643
EAS/AG	0.0502	0.0205	0.0685	Situacao4	0.2935	0.0500	0.0643	Situacao9	0.0151	0.0500	0.0643
EAS/SUB	0.0266	0.0244	0.0679	Situacao5	0.0422	0.0500	0.0643	Situacao10	0.5570	0.0500	0.0643
ESUB/AG	0.1018	0.0218	0.0683								

A figura 4 nos permite visualizar a correspondência entre as situações hipotéticas e os estilos mais destacados em cada uma.



**FIGURA 4:** Análise de Correspondência Múltipla para as 10 situações.

Podemos notar pela análise de correspondência que, por exemplo, as situações 1, 2, 6 e 7 são associadas ao (ou mais próximas do) estilo de resolução de conflitos do tipo submisso (parte inferior esquerda do gráfico).

Contudo, é a situação 10 que merece destaque. Como vimos, tivemos um número de respostas em que o estilo assertivo foi bastante utilizado por nossos pré-adolescentes. No entanto, vemos, pela figura (na parte inferior direita do gráfico), que é exatamente nessa situação que encontramos a maior parte das respostas de estilo assertivo dadas por nossos sujeitos.

Então, se fizéssemos uma análise dos estilos encontrados, excluindo as respostas relativas à questão 10, não teríamos uma quantidade elevada de respostas de estilo assertivo. No entanto, não fizemos essa análise, que poderá, com certeza, ainda ser objeto de próximos estudos.

Passemos a discutir o segundo objetivo de nossa pesquisa.

A tabela a seguir aponta a categoria predominante de respostas de cada sujeito.

**TABELA 9:** Indicações realizadas pelos professores (PS).

<b>Classificação a partir das situações-problemas</b>									
<b>Professor</b>	<b>Pré-adolescentes</b>	<b>Tendência Segundo os Professores</b>	<b>Estilo Agressivo</b>	<b>Estilo Assertivo</b>	<b>Estilo Submisso</b>	<b>EAS/SUB</b>	<b>ESUB/AG</b>	<b>EAS/AG</b>	<b>Tend. Equil.</b>
<b>PS1</b>	<b>Sujeito 27</b>	<b>EAS</b>							<b>X</b>
	<b>Sujeito 34</b>					<b>X</b>			
	<b>Sujeito 13</b>	<b>EAG</b>				<b>X</b>			
	<b>Sujeito 32</b>		<b>X</b>						
	<b>Sujeito 39</b>					<b>X</b>			
<b>PS2</b>	<b>Sujeito 04</b>	<b>EAS</b>			<b>X</b>				
	<b>Sujeito 17</b>			<b>X</b>					
	<b>Sujeito 31</b>	<b>EAG</b>				<b>X</b>			
	<b>Sujeito 32</b>		<b>X</b>						
	<b>Sujeito 38</b>					<b>X</b>			
<b>PS3</b>		<b>EAS</b>							
	<b>Sujeito 05</b>	<b>EAG</b>			<b>X</b>				
	<b>Sujeito 09</b>					<b>X</b>			
<b>PS4</b>	<b>Sujeito 26</b>	<b>EAS</b>					<b>X</b>		
	<b>Sujeito 34</b>					<b>X</b>			
	<b>Sujeito 31</b>	<b>EAG</b>				<b>X</b>			

Antes de serem aplicados os instrumentos junto aos pré-adolescentes participantes da pesquisa, o primeiro passo fora solicitar aos professores que apontassem quais seriam os alunos cujas resoluções de conflitos se dariam de forma agressiva e assertiva. Do total de nossa amostra, esses professores indicaram 12 sujeitos cujos estilos seriam assertivos ou agressivos.

Esses alunos apresentariam de fato, características de estilos assertivos ou agressivos, de acordo com a categorização de Robert Deluty.

Notemos que os professores indicaram como sujeitos de tendências agressivas S5, S9, S13, S31, S32, S34, S38 e S39. Na análise de suas respostas às situações hipotéticas, esses sujeitos tendem a ser submissos (S5) ou com estilos mistos assertivos/submissos (S9, 13, 31, 34, 38 e 39), com exceção do S32, cuja categorização corresponde ao estilo indicado pelos professores.

Para os sujeitos com tendências assertivas, os seguintes alunos foram indicados pelos professores: S4, S17, S26, S27 e S34. Notemos que somente o sujeito 17 apresenta um estilo de resolução assertiva em suas respostas aos dilemas. Os demais, ora apresentam respostas de estilo submisso (S4), ora de estilos mistos – agressivo/submisso (S 26) e assertivo-submisso (S 34). O sujeito 27 é um daquele cujas respostas não apontaram evidências de um estilo preponderante.

Nossa hipótese de que haveria diferenças na maneira pela qual os alunos interpretam e resolvem os conflitos hipotéticos, de fato, foi comprovada. Comprovamos também a hipótese de que as indicações dos professores quanto aos alunos cujas tendências para a resolução de conflitos seriam assertivas e agressivas não correspondem à forma pela qual esses sujeitos resolvem os conflitos em situações hipotéticas. Notemos que, com poucas exceções, os alunos considerados assertivos ou agressivos pelos professores tendem a respostas de estilo submisso. Novamente, acreditamos que esses adolescentes vivenciam experiências de obediência e não de confiança a sua autoridade. Concordamos plenamente com La Taille quando afirma que “o aluno bem-comportado pode sê-lo por medo do castigo, por conformismo. Pouco importa: seu comportamento é tranqüilo. Ele é disciplinado. Isto é desejável?”

Terminamos essas discussões com as palavras de Neill (1984),

Obviamente, uma escola que faz com que alunos ativos fiquem sentados nas carteiras, estudando assuntos em sua maior parte inúteis, é uma escola má. Será boa apenas para os que acreditam em escolas desse tipo, para os cidadãos não criadores que desejam crianças dóceis, não criadoras, prontas a se adaptarem a uma civilização cujo marco de sucesso é o dinheiro. (p. 4)

## IV

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

A única conclusão possível (...) é a da necessidade de programas educacionais que busquem desde a pré-escola levar as crianças a perceberem os seus sentimentos e direitos e, também os do outro, desenvolvendo assim atitudes favoráveis à solução pacífica de conflitos, que conciliem os interesses de todos os envolvidos.

Maria Isabel da Silva Leme

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uberlândia de Souza, de 23 anos, aluna do segundo ano do ensino médio (supletivo noturno) da Escola Estadual Francisco Glicério, do centro de Campinas, recebeu voz de prisão depois de quebrar a chutes uma porta da escola. Ela foi autuada em flagrante por danos e mandada para a cadeia porque não tinha R\$305,00 para pagar de fiança.

De acordo com a polícia, a aluna chegou atrasada na noite dessa terça-feira e como foi impedida de entrar, conforme prevê as normas da escola, ela teve uma crise nervosa e deu chutes até quebrar uma porta. Os funcionários da escola chamaram a polícia militar, que deu voz de prisão à estudante.

Ela foi levada para o primeiro distrito policial e autuada em flagrante por danos. O delegado José Luis Rocha Soares, que não gravou entrevista, decretou fiança de R\$305,00 como prevê o código penal, para que, se o valor fosse apresentado pela acusada, ela iria responder (sic) o processo em liberdade. Uberlândia, que é natural de Alagoas, disse que não tem familiares em Campinas e que não tinha dinheiro e por isso foi levada à cadeia pública de Indaiatuba. A direção da escola não quis se pronunciar sobre o assunto, apenas confirmou que Uberlândia é aluna do curso supletivo noturno<sup>7</sup>.

Iniciamos nossas considerações finais com uma situação de conflito não hipotética, mas real, vivida na mesma região em que residem os participantes desta pesquisa. Analisemos esse problema sob dois pontos de vista, primeiro, o da escola. Não sabemos o que aconteceu realmente, ou até mesmo se esse fato era reincidência por parte da aluna. Também não sabemos se a aluna foi ouvida sobre seus motivos pelo atraso e mesmo se já haveria sido dada, por parte da escola, alguma outra forma de sanção anterior por seu atraso. Não sabemos também se havia algum problema generalizado com relação aos atrasos na entrada dos alunos para que a escola tivesse tal postura diante do caso ocorrido. No entanto, nenhuma das hipóteses poderia justificar a ação de “terceirizar” o que seria sua tarefa: educar para e a partir do conflito. Sim, pois, em todo nosso quadro teórico, justificamos que essa é também tarefa da escola e daqueles que se propõem a educar moralmente. Nesse sentido, a situação descrita se configurava como mais um momento de aprendizagem para essa aluna, e foi transformado num momento de humilhação e de revolta.

A postura autoritária da escola, neste caso e em inúmeras situações que a escola apresenta, assim como pudemos perceber nas respostas dos professores entrevistados por nós, é freqüente em nossos dias. No contexto do caso descrito, perguntamo-nos: será que o fato de

<sup>7</sup>

22/10/08 : CBN (Bargas Filho)  
Aluna quebra porta de escola estadual com chutes e é presa em Campinas.

fechar as portas da escola e chamar a polícia foi a melhor forma de resolver um problema? Qual a contribuição dada para a formação dessa garota que aos 23 anos resolve seus problemas agressivamente? Sabemos que a intenção da escola, como em inúmeras outras situações cotidianas, é sempre a melhor no sentido de regular a convivência entre os alunos e de formá-los moralmente. Os professores de nossa pesquisa também apresentaram esses caros objetivos. No entanto, de que forma eles o fazem? Deixam claro em suas respostas a importância do diálogo. Colocam a necessidade das conversas como possibilidade de solução para os problemas. Na verdade, o que fazem são ainda longos sermões, em que o aluno é sempre negligenciado em sua capacidade de pensar, decidir e de propor alternativas de reparação de seus próprios erros.

Costumeiramente, tanto os participantes de nossa pesquisa como os educadores da escola da jovem Uberlândia acreditam na obediência às regras em função da autoridade que têm. A direção, no caso de nossa pesquisa, é sempre chamada a exercer o controle a situação de conflito entre os alunos. A polícia, da mesma forma, também corresponde a uma figura de autoridade. Tudo isso, embora se tenha claro que a intenção seja a de formar pessoas autônomas. Mas o que seriam pessoas autônomas?

Para Piaget, a autonomia significa a conservação maior de valores, ou seja, é quando um sujeito obedece a uma regra não em função de uma autoridade, mas sim por compreender a necessidade dela em função de um princípio maior.

Vale questionar, então, se essa postura da escola propiciou a tomada de consciência da regra “não se quebra a porta de uma escola”, chamando a polícia... De fato, infelizmente, parece-nos que muitos educadores têm objetivo de propiciar a autonomia dos alunos, mas cuja prática não acompanha tal discurso.

Agora vejamos do ponto de vista da aluna em questão. Sua forma de resolver um problema, ainda que não saibamos detalhes de como ele teria sido ocasionado, seguiu, segundo as discussões apresentadas em nossa pesquisa, um estilo agressivo. A garota, embora com 23 anos, resolveu seu problema de forma a não considerar as variáveis envolvidas. Ela apenas demonstrou sua indignação diante do problema sem pensar nas conseqüências de sua própria atitude. Envolvida numa situação em que seus sentimentos estão aflorados, Uberlândia não foi capaz de, naquele momento de coação em que se via, posicionar-se de maneira assertiva, considerando a si e aos outros.

O que estará por trás dessa atitude desesperada? Não estaria o fato de que, como nossos participantes, a agressão ou a submissão, no caso desses últimos, têm como uma de suas causas as relações de autoritarismo vividas? Nas palavras de Piaget, essas relações autoritárias em que a obediência é a única forma de se pensar o valor das regras são geradoras de rebeldia, ou o que o autor chama de “pseudomasoquismo”, como submissão ao outro enquanto um disfarce, também chamado de cálculo de risco ou ainda “masoquismo” propriamente dito, que corresponderia a uma tendência à submissão e ao conformismo (Piaget, 1920).

Vale ressaltar que não queremos dizer que concordamos com a atitude da aluna e a forma pela qual ela resolveu seu problema. Apenas afirmamos que é preciso que o educador esteja atento às causas desses comportamentos e a que a sua atitude diante da forma pela qual os alunos resolvem seus conflitos também pode levar à validação de um estilo de resolução.

Voltemos ao nosso objetivo, que é, na verdade, apenas utilizar o exemplo da jovem Uberlândia para ilustrar os estilos de resolução de conflitos e suas possíveis causas vinculadas ao tipo de relações estabelecidas na escola.

Os participantes de nossa pesquisa, ainda que respondendo a dilemas hipotéticos, apontaram uma propensão a um determinado estilo de resolução de conflitos. Qual foi ele? Teria sido aquele indicado por seus professores?

Os resultados de nossa investigação comprovaram nossa hipótese de que o estilo apontado pelos professores não seria o mesmo utilizado pelos alunos. O que mais encontramos entre os adolescentes foram respostas características de estilos submissos ou próximos a elas (como estilos mistos em que respostas submissas se encontravam também presentes).

Esses resultados nos permitem refletir que as relações comumente estabelecidas nas escolas entre autoridade e alunos visam a construir uma educação para a docilidade, desenvolvendo nos alunos uma dependência para resolver os problemas do cotidiano.

Sendo assim, a prática constante do papel autoritário do professor sobre seus educandos contribui para que os mesmos, quando envolvidos em situações conflituosas, não se sintam capazes de por si só encontrar soluções que sejam desejáveis para o momento. Vale mencionar que, com essa prática, o tema transversal inserido no trabalho pedagógico é o da submissão: educa-se para a obediência.

Na maioria das vezes, as escolas dão muita ênfase à obediência às normas e regras definidas previamente, não levando em consideração que os alunos precisam compreender a

necessidade das regras assim como pensar sobre como podem ser conduzidas. Diante das transgressões cometidas pelos alunos, utilizando-se ainda de ameaças, censuras, castigos e transferência do problema, a escola promove a manutenção de altos níveis de heteronomia. Dessa maneira, como os alunos são privados a compreender as justificativas para as regras que lhes são impostas, tendem a permanecer conformistas e apenas obedecer, já que esta última ação para eles é bem diferente de pensar. Isso porque a essência da autonomia é que as pessoas se tornem aptas a tomar decisões por si mesmas.

Assim como “não pode haver moralidade quando se considera apenas o próprio ponto de vista” (KAMII, 1987: p.108), não pode haver moralidade também quando se descarta a necessidade de se pensar em si e de resolver os problemas levando em consideração o bem ao outro e a si mesmo.

Se se deseja que os alunos sejam autônomos, responsáveis, justos, generosos, que saibam resolver seus problemas assertivamente, como se descreve nos planos escolares, é preciso lembrar que é papel da escola propiciar situações em que os alunos possam participar ativamente, possam confrontar-se com problemas a serem resolvidos, possam compartilhar experiências e idéias, possam conviver. Nas palavras de Parrat-Dayan (2008): “A cidadania é então, um produto da educação. É necessário ter a garantia da vida democrática para conseguir o aprendizado da cidadania. E não podemos aprender a democracia se não aprendemos a discutir” (p. 130).

Sabemos que não existem fórmulas mágicas, mas que a boa solução para o conflito é aquela que é buscada por todos os envolvidos, quando estes podem pensar e controlar suas emoções, quando podem, então, falar sobre elas e representá-las aos outros com os quais convivem, de forma respeitosa. Na verdade, “quando acostumamos nossas crianças a expressarem o que sentem, estamos favorecendo a construção desses espaços afetivos de troca e busca de reconciliações visto que manifestar o que se sente encurta os caminhos para se chegar à resolução de um conflito” (TOGNETTA, 2009).

Urge que os programas escolares dêem aos conflitos a conotação de “oportunidade”, de possibilidade de crescimento aos educandos. Mas, mais do que isso, é preciso que nossas crianças e adolescentes “sejam estimuladas a resolver os conflitos que se envolvem por si mesmas, sem constante intervenção adulta, para que aprendam a ser autônomas desde o considerar alternativas de ação e suas conseqüências, até a sua efetivação” (LEME, 2004, p. 181).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Julio Groppa (org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 7ª. ed. São Paulo: Summus, 1996.

\_\_\_\_\_. *Autoridade e autonomia*. São Paulo: Summus, 1999.

ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. *Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins*, Campinas, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2001.

CAMACHO, Luiza M.Y. 2001. "A sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes." *Educação e pesquisa*, v. 27, p. 123-140.

CARINA, Sandra C. 2003. *A gestão participativa num sistema educacional público*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, 2003.

CARITA, Ana. 2004. *Conflito, justiça e cidadania*. *Análise Psicológica*, p. 259-267.

CUNHA, Jorge Luiz da; DANI, Lúcia Salette Celich. *Escola, conflitos e violência*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

DELUTY, R. H. *Alternative thinking ability of aggressive, assertive, and submissive children*. *Cognitive Therapy and Research*, n. 5, p. 309-312, 1979.

\_\_\_\_\_. *Children's evaluation of aggressive, assertive, and submissive responses*. *Journal of Clinical Psychology*, v. 12, n. 2, p.124-129, 1981.

DEMO, Pedro; TAILLE, Yves de La; HOFFMANN, Jussara. *Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

DEVRIES R.; ZAN B. A. *Ética na educação infantil: o ambiente sócio moral na escola*. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência*. Campinas: Editora Verus, 2005.

FARIZ, M. D.; MÍAS, C. D.; MOURA, C. B. Comportamento agressivo e terapia cognitivo comportamental na infância. In: CABALLO, V. E.; SIMON, M. A. *Manual de Psicologia Clínica Infantil e do Adolescente: Transtornos Específicos*. Editora Santos, p.57-75, 2005.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. *Piaget para a educação pré-escolar*. 2ª. ed. Porto Alegre: Artes medicas, 1992.

\_\_\_\_\_. A autonomia como finalidade de educação: implicações da teoria de Piaget. *A criança e o número*. Campinas: Papirus, 1991.

LEE-MANOEL, Cristina L.; MORAIS, Maria L. S.; BUSSAB, Vera S. R.; OTTA, Emma. 2002, Quem é bom (e eu gosto) é bonito: efeitos da familiaridade na percepção de atratividade física em pré escolares. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v.15, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 2002. p. 271-282.

LEME, Maria Isabel da Silva. *Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo*. São Paulo: Instituto SM para a Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. 2006. *Cognição, cultura e afetividade em solução de problemas: estrutura e função*. Tese de Livre-Docência. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2006.

\_\_\_\_\_. 2004, *Educação: o rompimento possível do círculo vicioso da violência*. In: Maluf, Maria Regina (org). *Psicologia educacional: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

\_\_\_\_\_. 2004. Resolução de conflitos interpessoais: Interações entre cognição e afetividade na cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, p. 367-380.

LOOS, Helga; ZELLER, Thomas J. V. 2007. Aprendendo a brigar melhor: administração de conflitos sem violência na escola. *Interação em Psicologia*, p.281-289.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; VINHA, T. P. Os conflitos entre as crianças e o processo de negociação interpessoal segundo R. Selman. *Anais do XX Encontro nacional de professores do Proepre*. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, p. 119-133, 2003.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. (1989) *Uma nova metodologia de educação pré-escolar*, São Paulo, SP, Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. & ASSIS, M.C. (1999) *Proepre: Fundamentos teóricos*, Campinas, SP, Laboratório de Psicologia Genética, Faculdade de Educação, Unicamp.

\_\_\_\_\_. (1999a) *Proepre: Prática Pedagógica*, Campinas, SP, Laboratório de Psicologia Genética, Faculdade de Educação, Unicamp.

\_\_\_\_\_.(2002) *Proepr: Fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil*, Campinas, SP, Laboratório de Psicologia Genética, Faculdade de Educação, Unicamp.

MENIN, Maria S. S.(1996) Desenvolvimento Moral: Refletindo com pais e professores, In: MACEDO, Lino de (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

\_\_\_\_\_. *Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

MONTOYA, Adrián Oscar Dongo (org). *Contribuições da psicologia para educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MORAIS, H. L. S.; OTTA, E.; SCALA, C. T. *Status sociométrico e avaliação de características comportamentais: um estudo de competências sociais em pré-escolares*. *Psicologia Reflexão e Crítica*, n. 14, p.131-191, 2001.

MORENO, Montserrat; SASTRE, Genoveva; LEAL, Aurora; BUSQUETS, Maria Dolors. *Falemos de sentimento*. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

OLIVEIRA, José H. Barros de, Freud e Piaget: *afetividade e inteligência*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

PEREIRA, Beatriz O. 2006. Prevenção da violência em contexto escolar: diagnóstico e programa de intervenção In: NETO, João Clemente de Souza; NASCIMENTO, Maria Leticia B. P. *Infância: violência, instituições e políticas públicas*. São Paulo, Expressão e Arte Editora, p. 43-51.

PEREIRA, Maria I.G.G. 1998. *Emoções e conflitos: análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

PIAGET, J. El psicoanálisis y sus relaciones com la psicología del niño. In: DELAHANTY, G. PERRÈS (comp.). *Piaget y el psicoanálisis*. México: Universidade Autonoma Metropolitana, 1920-1994. p. 181-290.

PIAGET J.; INHELDER B. *A psicologia da criança*. Tradução Octavio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Difel, 1896-1980-2003.

PIAGET, Jean. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1932-1977.

- PONTES, Aldo; LIMA, Valéria Scomparim de. *Construindo saberes em educação*. Porto Alegre: Editora Zouk, 2005.
- PUIG, Josep Maria. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Editora Àtica, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral*. São Paulo: Moderna, 2004.
- SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat. *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional*. São Paulo: Moderna, 2002.
- SISTO, Fermino. *O cognitivo, o social e o afetivo no cotidiano escolar*. Campinas: Papyrus, 1999.
- \_\_\_\_\_. 2005. Aceitação-rejeição para estudar e agressividade na escola. *Psicologia em estudo*, v.10, p.117-125.
- TAILLE, Yves de La. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Vergonha a ferida moral*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino (org). *Virtudes e educação o desafio da modernidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- \_\_\_\_\_. *A Construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Perspectiva ética e generosidade*. Campinas: Mercado de Letras, Fapesp, 2009.
- \_\_\_\_\_. Violência na escola; os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos. In: PONTES, A.; LIMA V.S. *Construindo saberes em Educação*. Porto Alegre: Editora Zouk, 2005a. p.11-32.
- \_\_\_\_\_. O mapa do problema escolar: quando a cidadania parece não ser possível. *Anais do Encontro do PROERP*, 2005b.
- TOGNETTA, L.R.P. VINHA T. P. *Quando a escola é democrática: Um olhar sobre a prática das regras e assembléias na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- VICENTIN, Vanessa F. 2009. *Filhos de pais abusadores ou dependentes de álcool: estilos de resolução de conflitos interpessoais*. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

VINHA, T. P. *O Educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas:

Mercado de Letras, Fapesp, 2000.

\_\_\_\_\_. 2003. *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, 2003.

## APÊNDICE 1 – Carta aos pais

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Laboratório de Psicologia Genética

Pós-Graduação - Curso: Doutorado

Prezado(a) senhor(a)

Realizamos junto à UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas, uma pesquisa intitulada “O Processo de Resolução de Conflitos entre Pré-Adolescentes: O Olhar do Professor”, cujo objetivo geral é investigar os processos pelos quais pré-adolescentes resolvem conflitos interpessoais. A referida pesquisa é realizada por mim, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra Orly Zucatto Mantovani de Assis (UNICAMP).

Para que possamos coletar os dados precisamos, principalmente, do apoio e colaboração dos pais, autorizando seu filho a participar da presente pesquisa.

Esclarecemos que em nenhum momento haverá identificação dos participantes.

O presente estudo conta com a autorização da direção da escola. Caso seja necessária alguma informação complementar, estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

A seguir, enviamos o termo de consentimento livre e esclarecido, um para os pais e/ou responsável e outro para seu(a) filho(a), que, se estiverem de acordo, assinar e em seguida remetê-lo à escola.

Essa investigação pretende contribuir para conhecermos melhor quais são os estilos de resolução de conflitos mais comuns usados pelos alunos, o olhar do professor frente os estilos utilizados pelos alunos. Assim sendo, a participação do seu(a) filho(a) será muito importante para nós. Por acreditarmos na importância desse estudo e na necessidade de uma integração entre Universidade e a Escola, esperamos contar com sua colaboração que, desde já agradecemos.

Atenciosamente,

Profa. Sandra Cristina Carina

Contato: (19) 33.421833

[sandracarinab@msn.com](mailto:sandracarinab@msn.com)

## PROTOCOLO

Favor devolver o protocolo preenchido e assinado **até**.

- ( ) Aluno participará da pesquisa
- ( ) Aluno não participará da pesquisa

Nome do aluno \_\_\_\_\_

Nome do pai/ mãe ou responsável \_\_\_\_\_

Telefone para contato \_\_\_\_\_

Assinatura do pai/ mãe ou responsável

## APÊNDICE 2 – Termo de consentimento

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Via do pesquisador**

**Prezado estudante**

Contamos com a sua participação no presente estudo, cujo objetivo é identificar aspectos relacionados às tendências de resolução de conflitos entre pré-adolescentes. Para isto pedimos que você responda o questionário a seguir.

Vale ressaltar que sua cooperação é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, mas estes poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem expor a identidade dos participantes.

Salientamos que você :

- tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou sem prejuízo à sua vida acadêmica;
- terá sua identidade mantida em sigilo;
- não terá nenhum ônus financeiro ou acadêmico;
- não receberá nenhum benefício financeiro ou acadêmico.

Agradecemos a colaboração e nos colocamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida. Dúvida em relação aos aspectos éticos da pesquisa, contate o Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp pelo e-mail [cep@fcm.unicamp.br](mailto:cep@fcm.unicamp.br) ou pelo telefone 19-35218936. Caso deseje que seus dados sejam retirados da pesquisa contate-nos pelo telefone 19-33421833.

Profª Sandra Cristina Carina

Faculdade de Educação – Laboratório de Psicologia Genética - Universidade Estadual de Campinas

E-mail: sandracarinab@msn.com

Conhecendo os objetivos da pesquisa, concordo em participar do estudo, ciente que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do conjunto de dados.

Nome:..... RA .....

Instituição: ..... Curso: .....

Ano/Semestre: .....

Assinatura ..... Data ...../...../.....

### APÊNDICE 3 – Perfil dos Professores

**Pesquisa doutorado: O Processo de Resolução de Conflitos entre Pré-Adolescentes: O Olhar do Professor.**

**Pesquisadora Responsável: Sandra Cristina Carina**

#### PERFIL DO PROFESSOR:

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Sexo: \_\_\_\_\_

4. Série em que leciona: \_\_\_\_\_

5. Disciplina: \_\_\_\_\_

6. Nível de escolaridade: \_\_\_\_\_

7. Tempo que leciona: \_\_\_\_\_

8. Pós – graduação:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. Cursos de especialização:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10 Cursos de aperfeiçoamento nos últimos dez anos:

---

---

---

## **APÊNDICE 4 – Entrevista clínica com os professores**

### **Pesquisa doutorado: O Processo de Resolução de Conflitos entre Pré-Adolescentes: O Olhar do Professor.**

**Pesquisadora Responsável: Sandra Cristina Carina**

1. Qual o seu nome?
2. Professora de qual disciplina?
3. Você se depara com situações de conflitos na 6ª série?
4. Quais são os conflitos mais freqüentes?
5. Geralmente como você lida com essas situações? Porquê?
6. Quais alunos (citar os nomes dos alunos) você considera que utilizam boas estratégias quando estão envolvidos em algum conflito com o colega? Por que?
7. Quais alunos que você considera que utilizam de estratégias mais agressivas quando estão envolvidos em algum conflito com o colega? Por que?

## ANEXO 1 - Escala Children's Action Tendency Scale-CATS (1981)

### Questionário

Este questionário tem por objetivo verificar como os pré-adolescentes se comportam em algumas situações. Procure responder como você reagiria realmente se estivesse nas situações descritas abaixo. Não se esqueça de justificar suas respostas. Obrigada pela sua colaboração.

1. Você está jogando um jogo com seus amigos. Você tenta jogar o melhor possível, mas erra o tempo todo. Seus amigos começam a caçoar de você e xingam você de vários nomes. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?
2. Você e um amigo estão em sua casa. Ele faz bagunça, mas seus pais colocam a culpa em você e te castigam. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?
3. Você está na fila da cantina. Vem um colega da sua idade e do seu tamanho e empurra você para fora da fila. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?
4. Você empresta seu livro favorito para um amigo. Uns dias mais tarde, ele devolve o livro, mas algumas páginas estão rasgadas, a capa suja e amassada. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?
5. Você está saindo da escola. Uma criança menor que você joga uma bola bem na sua cabeça. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?
6. Você vê alguns colegas jogando um jogo. Vai até lá e pede pra entrar no jogo. Eles dizem que não porque você não joga bem. Escreva o que você faria nesta situação.

7. Você está vendo um programa realmente ótimo na TV. Bem no meio dele seus pais dizem que é hora de dormir e desligam a televisão. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?
  
8. Você está tomando lanche na cantina. Um colega está comendo uns chocolates deliciosos. Você pede pra te dar um só, mas ele diz “não”. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?
  
9. Um colega de classe fica falando que é muito mais inteligente que você. No entanto, você tem certeza de que está errado, que você é mais inteligente. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?
  
10. Você e um colega estão jogando um jogo. Quem ganhar vai levar um prêmio realmente bom. Você tenta ao máximo, mas perde o jogo por um ponto. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?