

OPINIÃO DOS PROFESSORES E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS POR PRÉ-ADOLESCENTES

TEACHERS' OPINIONS AND INTERPERSONAL CONFLICT RESOLUTION BY PREADOLESCENTS

Maria Isabel da Silva Leme¹

Alysson Massote Carvalho²

RESUMO: A violência escolar tem sido atribuída a uma crise de autoridade na família e na escola, que segundo esta concepção, seriam omissas ou permissivas na formação dos jovens. O estudo visou verificar a pertinência de tal concepção buscando investigar a percepção que pré-adolescentes tem das opiniões e motivos de seus professores sobre suas estratégias de resolução de conflitos. Participaram 369 alunos do sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental de três escolas, uma pública e duas privadas, que responderam a um questionário sobre a resolução de dez situações de conflito com colegas, amigos e pais. Foram acrescentadas questões em dois conflitos sobre opinião docente acerca da estratégia apresentada pelo participante, assim como perguntas sobre relação com a escola, situação familiar, conselho parental em caso de exposição a bullying. Os resultados mostraram que no total da amostra as estratégias predominantes de resolução foram submissão, coerção, mistas de coerção e submissão, e negociação, verificando-se diferenças entre tipo de escola quanto à predominância de cada uma. A submissão, e a negociação foram apontadas como aprovadas pelos professores. A agressão e as mistas de submissão com coerção foram apontadas como desaprovadas. Verificou-se relação positiva entre estratégia relatada e percepção da opinião dos professores, assim como entre opinião e motivo. Neste sentido, a conclusão propiciada por esses resultados foi de que não há indicações de omissão por parte dos professores, mas provavelmente orientações que precisam ser ajustadas no sentido da formação dos educandos para resolver satisfatoriamente seus conflitos.

PALAVRAS-CHAVE: Conflito; estratégias; percepção; professores; escola.

ABSTRACT: School violence has been attributed to a crisis of authority in the education provided by the family and the school, who according to this conception would be careless or permissive in this regard. The study aimed to verify the significance of such conception by investigating preadolescents' perception of their teachers' opinions and motives about their strategies to solve interpersonal conflicts. 369 students participated, who were enrolled in the sixth and seventh grades of three schools, one public and two privates. They answered an open questionnaire about their strategies to solve ten conflicts with colleagues, friends or parents. Questions concerning teachers' opinion about the proposed strategy were added in two conflicts. The results showed that the prevailing resolution strategies in the sample were submission, coercion, mixed coercion with submission, and negotiation. Differences were found between types of school on the predominance of each resolution strategy. The

¹ Professora Doutora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. E-mail: belleme@usp.br

² Professor do Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: alysson@reitoria.ufmg.br

strategies perceived as approved by teachers were submission and negotiation. Aggression and mixed submission with coercion were perceived as disapproved. Positive relationships were obtained between strategies' choice and perception of teacher's opinion, as well between opinion and motive. The conclusion favored by these results is that there is no indication of neglect on the part of teachers, but the need to adjusted their practice towards providing greater autonomy to students in solving their conflicts satisfactorily.

KEYWORDS: Conflict; strategies; perception; teachers; school.

INTRODUÇÃO

O crescimento da violência atual tem sido atribuído à dificuldade dos jovens em resolver seus conflitos, o que por sua vez, é conferido a uma crise de autoridade nas práticas de socialização contemporâneas tanto da família como da escola, vistas como permissivas ou omissas (RAMOS; MIZNE, 2010). Alguns pesquisadores (MONTANDÓN, 2005; GHEORGHIU; GRUSON; VARI, 2008; ARIM; MARSHAL; SHAPKA, 2010) questionam esta visão, argumentando que as práticas educativas, tanto da família como da escola, tornaram-se mais democráticas e que a relação entre educação e assimilação de valores é complexa, pois é influenciada por diversas fontes de variação. Variáveis como idade, sexo, nível socioeconômico e cultura interagem, fazendo com que o modo mais seguro de avaliar sua influência seja examinando a percepção das crianças e adolescentes sobre as práticas educativas, e também, como os valores transmitidos por meio delas são legitimados. Na pesquisa a ser apresentada a seguir, a percepção de tais valores pelos participantes foi verificada por meio do que apresentaram como a opinião presumida dos educadores sobre sua estratégia de resolução de conflitos. Neste sentido, ela pode ser considerada como um indicativo do exercício de autoridade pela escola, via práticas de socialização relativas à resolução de conflitos, aqui concebidos como situações de interação social em que ocorre algum tipo de desacordo entre as partes. Vale observar que as duas reações mais frequentes ao conflito são a ausência de resolução em função da esquivia, fuga ou submissão ao outro, e o enfrentamento (DELUTY, 1979). O enfrentamento, por sua vez, pode ocorrer de modo pacífico ou violento, sendo que o primeiro se caracteriza pela negociação ou outra forma de conciliação entre as partes. Nesta perspectiva, contrasta com o violento, que busca por meio da coação, física ou verbal, fazer valer a vontade da parte que

coage. O conflito pode ainda ser resolvido de modo ambíguo ou misto, quando duas estratégias se combinam.

A boa resolução do conflito demanda desenvolvimento cognitivo por consistir em um processo complexo (ELLSWORTH, 1994; VASCONCELLOS, PICON, PROCHNOW; CHITTÓ GAUER, 2006), que envolve a avaliação de uma série de dimensões como identidade do protagonista, o motivo do conflito, conformidade deste último às normas sociais, soluções possíveis e riscos envolvidos. O desenvolvimento cognitivo, por sua vez depende de experiências na socialização para se completar, pois à medida que ocorre a exposição a vários tipos de situações, vão se formando esquemas daquelas que se assemelham em termos de dimensões como protagonistas, motivos, metas, estratégias possíveis etc. Além disso, a experiência na socialização também é essencial pela exposição a modelos e valores transmitidos pelos educadores, como a família, escola e pares de idade.

No caso da escola, Silva e Villela de Castro (2008), com base na pesquisa sobre violência escolar realizada pela UNESCO (ABRAMOVAY; RUA, 2004), analisam a questão a partir de outra perspectiva, diferente da atribuição de responsabilidade à omissão dos educadores. De acordo com esta perspectiva, a escola, pública principalmente, não está conseguindo cumprir satisfatoriamente o seu papel de formação, seja para o trabalho, seja para o exercício da cidadania, em virtude do aumento da violência em seu interior. A ocorrência de conflitos entre alunos, assim como entre esses e professores e funcionários tornou-se corriqueira, levando os docentes a manifestarem na pesquisa que os alunos constituem o que consideram mais desagradável na escola, sentimento, que vale observar, é frequentemente retribuído. Assim, um espaço que seria ideal para o estabelecimento de relações interpessoais é considerado perigoso e hostil por seus membros, pois a violência leva ao controle coletivo, a confusão entre regra e disciplina, gerando mais autoritarismo e conflitos dentro da escola.

Neste sentido, não causa estranheza que uma das concepções de autoridade docente mais frequentemente encontrada entre alunos adolescentes (BUENO; SANT'ANA, 2011) esteja ligada ao exercício de poder. Em outras palavras, autoridade é aquela que pune para impor a disciplina. Por outro lado, também foi encontrada a concepção de autoridade como detenção de maior saber e capacidade de estabelecer uma boa relação com os alunos. Ou seja, os alunos legitimam a autoridade do professor que exerce seu poder, demonstra segurança sobre o

próprio conhecimento e é capaz de estabelecer bom relacionamento com eles. Segundo os alunos, as escolas menos violentas são aquelas onde a gestão é mais presente e confiável e as relações são mais democráticas (BUENO; SANT'ANA, 2011). É importante observar que Silvestrin (2010) encontrou concepções de autoridade coerentes com as citadas anteriormente em entrevistas realizadas com estudantes de pedagogia, ou seja, futuros professores. O respeito foi a dimensão mais salientada entre as citadas pelos participantes. Este seria conquistado e construído na convivência em sala de aula, pela demonstração de domínio do conhecimento, da manutenção da ordem e da disciplina, baseadas na hierarquia. Outras dimensões importantes na concepção de autoridade dos futuros professores relacionam-se aos conflitos, objeto deste estudo, como a valorização da boa convivência e da autonomia moral pela promoção da reflexão.

Por outro lado, as pesquisas têm demonstrado que a autoridade docente, além de conquistada como salientado acima, é algo que depende do seu objeto e não é legitimada indiscriminadamente, sem quaisquer questionamentos sobre a que se aplica. Mesmo com relação aos pais, crianças e adolescentes legitimam mais o controle em alguns domínios do que outros, como o moral, o convencional e o de segurança como Turiel (2008) demonstrou já na década de 1980.

No caso da autoridade docente, os primeiros estudos verificaram resultados muito semelhantes aos encontrados mais recentemente (SMETANA; BITZ, 1996, YARIV, 2009). Smetana e Bitz (1996) verificaram que a autoridade docente tende a ser mais legitimada no domínio moral do que no pessoal, como por exemplo, escolha de amigos, aparência física e consumo de substâncias. As regras relativas ao domínio moral são valorizadas mais positivamente, e conseqüentemente, vistas como devendo ser mais respeitadas do que as demais. As regras convencionais, relativas à conduta na escola, como conversar durante a aula, são vistas como legítimas apenas no que tange à manutenção da ordem porque em outros contextos são vistas também como objeto de decisão pessoal. Neste sentido, tendem a ser mais transgredidas do que as morais, principalmente por alunos mais velhos. A idade é uma variável importante no que diz respeito à legitimação e seguimento de regras, principalmente as da esfera pessoal e convencional, pois quanto mais avança, mais a obediência às regras é vista como subordinada à decisão pessoal. A legitimação da autoridade e, conseqüentemente, o respeito às regras estão associados, o que significa dizer que quanto mais uma regra é vista como questionável, mais ela é

transgredida. A transgressão também foi associada ao tipo de família em que ocorre a socialização, sendo mais frequente entre filhos de famílias monoparentais e reconstituídas.

Os resultados encontrados por Yariv (2009), embora mais recentes, são muito semelhantes aos anteriores, pois verificou que a autoridade docente é legitimada quando se refere a questões relativas ao bom funcionamento do contexto escolar. O professor é obedecido porque sua ação é vista como visando o bem dos alunos. Porém, estes admitem obedecer também para evitar punição, da mesma forma o verificado por Bueno e Sant'Anna (2010). No que se refere a questões pessoais, principalmente aquelas relativas à vida do aluno em outros contextos fora da escola, a intervenção docente só é legitimada no caso do estudante estar exposto a risco. A autoridade docente também não é legitimada quando à transgressão de regras morais ou tratamento injusto, o que validaria, inclusive, a intervenção dos pais nesta situação.

É importante que o professor seja visto como justo e eficaz também para lidar com conflitos, pois esta percepção aumenta a probabilidade de que os alunos apelem para sua intervenção quando envolvidos nestas situações, o que pode, inclusive, reduzir a probabilidade de futuros confrontos e agressões (ACEVES et al, 2010). Além disso, sua intervenção pode reduzir o sentimento de desamparo, solidão e rejeição que as vítimas de conflitos frequentes podem experimentar. Porém, uma associação importante foi encontrada entre a percepção de eficácia atribuída à intervenção do professor e a estratégia escolhida para resolver conflitos hipotéticos. Em outras palavras, os alunos menos agressivos tendiam a confiar mais no poder do professor em ajudá-los na resolução do conflito (ACEVES et al, 2010) do que os agressivos. Entretanto, a análise realizada, por ser correlacional, não esclarece em que direção se dá tal relação entre maior confiança no professor. Em outras palavras, não esclarece se alunos mais passivos tenderiam mais a buscar ajuda em função desta característica, ou se a confiança na eficácia do professor os levaria a descartar a violência como alternativa de resolução. O artigo não esclarece ainda o tipo de intervenção que seria considerada pelo aluno como eficaz. Neste sentido, é importante ressaltar que apelar para o professor pode não favorecer a formação do aluno para enfrentar os conflitos. Isso porque dependendo do tipo de intervenção do professor, como por exemplo, intervenção autoritária interrompendo a contenda, não favorece o aprender como negociar ou se defender na situação.

Por outro lado, se o professor lida com problemas como o conflito de modo adequado, incentivando o diálogo entre as partes, pode ajudar o aluno a resolvê-lo, seja pelos valores que são transmitidos na sua ação, seja pelo modelo que fornece. A este respeito, valem serem citados dois estudos que ilustram esta influência. O primeiro, conduzido por Vinha e Mantovani de Assis (2007) em duas escolas públicas, equivalentes quanto ao nível socioeconômico, mas diferentes quanto ao estilo de gestão, demonstrou que aquele identificado como democrático produz resultados mais positivos do que o autoritário, em termos de adesão dos alunos a valores como respeito ao direito do outro e negociação. Em uma comparação semelhante sobre os efeitos do estilo de gestão, Togneta (2007) encontrou maior tendência à solidariedade entre alunos de uma escola caracterizada como democrática do que na considerada autoritária.

Concluindo a partir do exposto, verifica-se que a questão da autoridade na escola é complexa, pois depende não só da capacidade e conhecimento do professor para conquistá-la, como também dos motivos que levam os educandos a respeitá-la, do estilo de gestão da instituição, do domínio a que se refere, pois o exercício do controle não é legitimado pelos alunos indiscriminadamente. Além disso, a idade é um fator importante, pois a legitimação da autoridade tende a diminuir à medida que ela avança. No que se refere ao objeto deste estudo, o conflito interpessoal, é mais provável que esta legitimação ocorra porque envolve tanto questões morais como o respeito ao outro, como de segurança como a exposição à violência, domínios em que o controle é aceito e legitimado pelos jovens. Por outro lado, dado o aumento da violência que vem sendo denunciado no ambiente escolar, é provável que a autoridade escolar não esteja sendo exercida no sentido da boa resolução dos conflitos que ali ocorrem. Neste sentido, é importante investigar como esta é exercida pelos educadores segundo a visão dos alunos. O objetivo desta pesquisa foi investigar a percepção de pré-adolescentes sobre a opinião e motivos de seus professores acerca de suas estratégias de resolução de conflitos, o que até onde sabemos, ainda não foi realizado em nosso meio.

MÉTODO

Participantes

Responderam ao questionário 369 alunos que cursavam o sexto e sétimo anos do segundo ciclo do Ensino Fundamental de três escolas, duas situadas na zona oeste da cidade de São Paulo e uma no interior de Minas Gerais. Uma das escolas de São Paulo é pública, mantida pelo município e a outra privada. Foi verificado que o nível socioeconômico dos alunos das escolas privadas, mineira e paulistana é semelhante. Na escola municipal paulistana, participaram 156 alunos, dos quais 46% eram do sexo feminino, 54% do masculino, 47% cursando o sexto ano e 53% o sétimo. Dentre os 82 alunos que participaram na escola privada paulistana, 48% eram do sexo feminino, 52% do sexo masculino, 54% cursava o sexto ano e 46% o sétimo. Quanto aos 131 alunos da escola mineira, 40% eram do sexo feminino e 60% do masculino, 49% frequentavam o sexto ano e o restante (51%) o sétimo. A idade média dos alunos de escola pública era 12 anos e nas privadas, 10,9 anos na paulistana e 11, 9 anos na mineira.

Instrumento

Utilizou-se na presente pesquisa a versão em português do questionário aberto desenvolvido e cedido por Robert Deluty (Deluty, 1979) já usado em outras investigações (LEME, 2004; LEME, 2006; VINCENTIN, 2009). O questionário descreve 10 situações de conflitos em que se encontra envolvido o participante, sofrendo ações como provocação, frustração, praticada por um ou mais protagonistas, que variam quanto ao grau de proximidade, como colegas, amigos ou pais. A descrição é seguida pela pergunta: "O que você faria?"

Para verificar a relação entre as estratégias de resolução do conflito informadas pelos participantes e a percepção das opiniões dos professores e pais foram acrescentadas ao questionário perguntas sobre: opinião dos pais e professores a respeito das estratégias escolhidas em dois conflitos, os motivos para tal e conselho provável dos pais em uma situação de *bullying*. Além dessas informações foram também solicitados dados sobre a situação familiar, companhias de lazer, opinião sobre a escola, e sentimentos despertados por sete situações de conflito.

Foram usados os seguintes critérios para selecionar as duas situações em que foi solicitada a percepção da opinião dos pais e professores: 1) os protagonistas descritos como provocando o conflito não serem os pais; 2) a maior probabilidade das respostas dos participantes

despertarem a opinião deles e dos professores, em função das reações mais frequentes já verificadas em pesquisas anteriores serem a submissão ou agressão (LEME, 2004); 3) a avaliação de dez crianças da mesma idade dos participantes sobre a adequação destas situações obtida em um estudo piloto. Assim, as duas situações de conflito selecionadas para pesquisar a opinião dos professores e pais foram humilhação pública provocada pela caçoada de amigos sobre o desempenho do participante em um jogo; e ser empurrado para fora da fila da cantina por um colega, cuja intenção não é especificada. Além das questões sobre o que os pais e professores achariam da reação do participante, foi perguntado o motivo para tal. Vale relatar que Smetana e Bitz (1996) não encontraram diferenças entre as representações de professores e gestores escolares em relação ao exercício de autoridade, o que fundamentou nesta pesquisa a formulação da pergunta restrita à opinião dos professores. Tendo em vista a grande quantidade de resultados obtidos, neste artigo só serão tratados os dados relativos às estratégias de resolução, opinião dos professores, relação com a escola, situação familiar, e lazer. A parte relativa à opinião dos pais já foi descrita em artigo anterior aceito para publicação (LEME; CARVALHO; JOVELEVITZ, no prelo).

Procedimento

O questionário foi aplicado coletivamente pelos pesquisadores em sala de aula, em horários disponibilizados pelos professores, aos quais se solicitou que não permanecessem na classe durante a aplicação para não constranger os alunos. Assegurou-se aos alunos que sua participação na pesquisa deveria ser voluntária, e que além da garantia de anonimato, assegurava-se que nenhuma pessoa da escola teria acesso às informações prestadas, para que estas correspondessem ao que realmente fariam nas situações descritas no instrumento. A aplicação durou cerca de 40 minutos. O procedimento utilizado foi aprovado pelo Comitê de Ética da instituição de um dos pesquisadores.

Procedimentos de análise dos dados

A opinião presumida dos professores e os seus motivos foram investigados em questões formuladas de modo aberto, como exemplificado anteriormente sobre as estratégias, para garantir que não induzissem a resposta dos participantes. Como já especificado, foi

perguntado ao final de cada descrição de conflito: O que você faria? O que você sentiria? E no caso dos dois conflitos selecionados foram acrescentadas as seguintes perguntas: O que seus professores achariam do que você fez e Por que?

As respostas dos alunos aos conflitos, em termos das estratégias que usariam foram categorizadas segundo dois critérios já utilizados anteriormente (DELUTY, 1979; LEME, 2004; LEME, 2006; VINCENTIN, 2009), sendo o primeiro a ocorrência de enfrentamento ou não do conflito, e o segundo, o tipo de conduta envolvida no enfrentamento, coercitiva ou pacífica. Assim, as categorias de respostas foram: estratégias de fuga e esquiva ao conflito, como por exemplo, ausência de reação ou obediência, aqui denominadas submissas. As estratégias de enfrentamento foram analisadas segundo a conduta explicitada pelo participante: se envolvia alguma forma de coerção física ou psicológica, aqui denominadas agressivas, ou se a ação adotada consistia em enfrentamento pacífico, como tentativas de negociação ou conciliação, aqui denominadas assertivas. Vale observar que da mesma forma que em pesquisas anteriores, foram encontradas estratégias mistas, combinando mais de um tipo de estratégia ao conflito, como por exemplo, agressivas e submissas.

As respostas sobre a percepção da opinião dos professores foram categorizadas de acordo com dois critérios: especificação de opinião (aprovação, desaprovação, sem consenso) ou ausência de especificação (não opinariam, não saberiam opinar, não ficariam sabendo do ocorrido). As explicações para a opinião presumida foram categorizadas de acordo com os seguintes critérios: menção explícita a orientações docentes, menção a reações dos professores (sentimento pelo participante, pelo seu ato, sentimento pelo incidente/provocação, preocupação com consequências futuras) e outras respostas.

Tanto as categorizações das estratégias como das reações dos professores foram avaliadas por um psicólogo que classificou segundo os critérios citados cerca de um quinto de respostas selecionadas por sorteio. Foi obtido um índice de concordância de 92% entre as duas avaliações independentes, resolvendo-se as discordâncias posteriormente.

Em virtude da natureza dos dados, a análise estatística para verificar a existência de relação entre a escolha da estratégia e a opinião percebida foi realizada com testes não paramétricos, adotando-se um nível de significância de 5% para o intervalo de confiança de

95%. Buscou-se ainda verificar relação entre as seguintes variáveis, tipo de estratégia, percepção da opinião dos professores, tipo de escola e sexo do participante.

RESULTADOS

Caracterização da amostra

Como informado anteriormente, por ser objetivo deste estudo verificar a existência de relações entre a escolha de estratégias de resolução de conflito pelos alunos e a sua percepção da opinião dos professores foram acrescentadas ao questionário perguntas sobre sua relação com a escola, principais companhias de lazer, como família, amigos e colegas. Os resultados relativos a essas informações encontram-se descritos a seguir.

Relação com a escola

A grande maioria (87%) informou gostar da escola, principalmente alunos da privada mineira (95%), assim como os de escola pública (89%), e, em menor proporção, alunos da escola privada paulistana (68%). O principal motivo apontado foi a qualidade do ensino (38,5%), sobretudo para alunos de escola privada (60% de escola privada mineira, 39% de privada paulistana, para 19% de pública paulistana). O ambiente de convivência foi o segundo motivo mais apontado (20%), principalmente por alunos de escola privada paulistana (27%). Este aspecto foi equivalente para alunos de escola pública (18%) e privada mineira (17%). Um quarto da amostra (25%) apontou motivos genéricos como, por exemplo, "é legal", "é ótima", ou outros motivos como "é a mais próxima", principalmente alunos de escola pública (40%) e privada mineira (20%). Na escola privada paulistana apenas 3% das respostas apontaram estas razões. Verifica-se assim que a relação com a escola é positiva para a maioria dos participantes.

Constituição familiar

Em relação à constituição familiar dos alunos, foram encontradas diferenças relacionadas ao tipo de escola, pois alunos de escolas privadas assemelharam-se mais entre si quanto à situação familiar, diferindo dos de escola pública. Verificou-se que a grande maioria dos primeiros (75%) mora com a família nuclear biparental, o que ocorre com menos da metade (41%) dos alunos de escola pública. Além disso, em função da situação familiar descrita acima,

verifica-se maior probabilidade de que os alunos de escola pública experimentem maior variabilidade nas potenciais fontes de autoridade do que a maioria dos outros participantes de escolas privadas, pois o contingente que vive com a família extensa, com ou sem os pais, é mais que o dobro (30%) do que nas outras escolas (privada paulistana=6%, privada mineira=13%).

Companhias de lazer

Outra diferença encontrada entre as escolas referente às condições de vida e que pode ter impacto na resolução de conflitos diz respeito às companhias de lazer dos participantes. Quase metade dos alunos de escola pública (43%) tem somente a família como companhia de lazer, o que pode representar menor oportunidade de contato e estabelecimento de vínculos de amizade com colegas em outros contextos fora da escola, o que por sua vez, pode influir sobre a incidência e resolução de conflitos. A maioria dos demais participantes, principalmente da escola privada paulistana (88%), costuma ter como companhia de lazer a família e amigos, da escola e da vizinhança (privada mineira=94%).

Estratégias de resolução de conflito e sentimentos

No que diz respeito à caracterização da amostra em termos de preferência por um tipo de estratégia, verificou-se que a submissão é a que foi preponderante, concentrando quase metade das respostas (40%). Em segundo lugar foi verificada maior frequência de estratégias de coação ou agressão (18%), que por sua vez suplantou duas equivalentes em incidência, as mistas de submissão e agressão (16%) e assertivas (16%). As demais, mistas de assertivas com submissão e assertivas com agressão, obtiveram proporções bem mais baixas de escolha, 4% e 6% respectivamente. Estes resultados assemelham-se aos já encontrados em estudos realizados anteriormente com o mesmo instrumento, com amostras da mesma idade de escolas públicas e privadas (LEME, 2004; VINCENTIN, 2009).

Os sentimentos despertados pelas situações foram em sua maioria negativos (72%), sendo tristeza e raiva os mais frequentemente apontados. Em seguida, foram relatados ausência de sentimento (17%), sensação física, como dor ou fome (5%) e sentimento positivo (4%).

As estratégias de resolução segundo o tipo de conflito

Coerentemente com a incidência de cada uma das estratégias relatada acima, em que se constatou a preponderância da submissão, verificou-se que ela foi a de maior incidência em sete das dez situações de conflito apresentadas, principalmente entre alunos de escola privada mineira e pública paulistana, nas seguintes situações: perder o prêmio de um jogo por apenas um ponto, recusa de um amigo ao pedido de partilha de um doce. A submissão preponderou ainda nas mesmas escolas na situação de recusa de um grupo de colegas para participar de um jogo, e na de ser frustrado pelos pais que interrompem um programa de TV por ser julgado impróprio. Em seguida, dois conflitos equivaleram na incidência de respostas submissas (42%). Um deles foi sofrer crítica de um colega sobre a própria inteligência, e o outro foi ser atingido na cabeça por uma bola atirada por uma criança menor. Finalmente, em último lugar na prevalência de estratégias submissas sobre as demais ficou o conflito causado pela humilhação pública, infligida por um grupo de amigos pelo mau desempenho do participante em um jogo.

Por outro lado, as respostas agressivas preponderaram em duas situações de conflito. Uma descrevia a devolução por um amigo do participante do seu livro preferido danificado e a outra ser empurrado para fora da fila da cantina por um colega. As maiores incidências deste tipo de resposta foram encontradas nas escolas paulistanas (conflito do livro: privada paulistana=36%, pública paulistana=46%, privada mineira=35%; conflito do empurrão: privada paulistana=36%, pública paulistana=43%, privada mineira=33%). Por fim, em um conflito criado pela ameaça de castigo dos pais em consequência da desordem feita por um amigo na casa, a estratégia mais selecionada pela amostra como um todo foi a mista de agressão com submissão, mais frequente na escola pública paulistana (49%), seguida pelas privadas, mineira (43%) e paulistana (34%).

Resumindo os resultados referentes à escolha de estratégias pela amostra como um todo, na maioria (70%) das situações descritas no instrumento, a tendência mais frequentemente encontrada foi evitar o confronto, ou não reagindo, ou obedecendo ao outro. É importante observar que entre os alunos da escola privada paulistana, esta tendência a evitar o conflito, assim como a usar a estratégia mista de agressão com submissão, é sempre menos frequente que nas outras escolas, privada mineira e pública. Na situação em que esta reação ao

conflito com os pais sobre a desordem na casa foi predominante nestas duas últimas escolas, um quinto dos participantes da privada paulistana indicou estratégias submissas. Outro conflito que diferenciou esta escola da pública e da privada mineira foi o da humilhação pública por jogar mal, em que se distinguiu na preferência por estratégias assertivas (35%) em relação às outras táticas, como submissão, mais apontadas pelos alunos das duas outras escolas. Os alunos de escola pública se destacaram, por sua vez, pela maior proporção de escolha de estratégias agressivas do que os das duas escolas privadas, enquanto os da mineira lideram na maior incidência de estratégias submissas em cinco conflitos. O teste Kruskal-Wallis foi aplicado para verificar se as diferenças entre escolas são significativas, o que foi confirmado para as duas escolas privadas, paulistana e mineira (média dos postos: privada paulistana=1937,58; privada mineira=1785,12, pública paulistana= 1832,28, $p=0,004$)

O uso de cada estratégia por sexo

Na presente pesquisa diferenças relativas ao sexo na preferência por determinado tipo de estratégia (BALIF-SPANVILLE; CLAYTON; HENDRIX, 2003) só ocorreram em dois conflitos, e não foram significativas segundo o teste Mann Whitney (Pública paulistana: $U=297487,000$, $z=-,084$; privada paulistana: $U=82907,500$, $z=-,0332$; privada mineira: $U=212746,00$, $z=-,018$). No conflito em que ocorreu maior diferença, do empurrão dado por colega, as alunas escolheram em menor proporção as estratégias agressivas do que os alunos (respectivamente 30% e 42%). Já no conflito da perda do prêmio por um ponto, as alunas escolheram mais estratégias submissas que os alunos (82% e 74% respectivamente). Por outro lado, a incidência de estratégias submissas entre alunas foi menor que a dos alunos no conflito do pedido recusado por colegas para participar de um jogo (alunas: 49% e alunos: 60%), pois apelaram mais para estratégias mistas de agressão com submissão (17%) do que eles (10%).

Quanto ao relato de sentimentos que seriam provocados pelas situações, ocorreram diferenças só nos conflitos causados pela crítica de colega à inteligência (alunas 51% e alunos 38%), na ameaça de punição parental pela falta alheia (alunas 98% e alunos 86%), e na devolução do livro favorito danificado (alunas 97%, alunos 85%), em que as alunas relatam maiores proporções de sentimento negativo do que os alunos.

A percepção da opinião dos professores sobre as estratégias selecionadas

No que diz respeito à percepção da opinião dos professores sobre as estratégias de resolução relatadas, vale lembrar que no primeiro conflito em que esta informação foi solicitada, que descreve o participante exposto a uma situação de humilhação pública por jogar mal, mais de um terço das respostas (37%) incidiu na categoria de submissão, salvo na escola privada paulistana, onde a mais frequente foi a assertiva, e a segunda a submissão, como pode ser observado na Tabela 1. A segunda estratégia mais frequente na escola pública paulistana foi a mista de agressão com submissão, enquanto na privada mineira foi a assertiva, pouco maior que as mistas de agressão e submissão.

Tabela 1 Proporção de estratégias em cada escola no conflito da humilhação

	Pública SP %	Privada SP%	Privada MG%
submissas	39	30	38
agressivas	18	14	14
assertivas	16	35	20
Mistas ag+sub	22	5	18
Mistas ag+as	0,6	6	3
Mistas as+sub	1	10	6

Quase metade dos participantes (41%), principalmente alunos das duas escolas privadas, informou acreditar que seus professores aprovariam suas estratégias como pode ser observado na Tabela 2, que apresenta as proporções da opinião docente percebida sobre cada estratégia na amostra como um todo. Como pode ser verificado na referida tabela, as estratégias percebidas como mais aprovadas foram as submissas e as assertivas, enquanto a agressão e as mistas de submissão com agressão são percebidas como mais desaprovadas. É importante observar que as respostas submissas e as mistas de agressão com submissão são ainda mais controversas, pois além das reações citadas acima, provocariam também discordância entre os professores ou ausência de manifestação.

Tabela 2 Proporção de percepção da opinião docente sobre estratégias da amostra no conflito da humilhação

	Aprovaria %	Desaprovaria %	Não opinariam %	Desacordo %
submissa	41	18	50	63
agressiva	2	47	10	12
assertiva	30	7	15	12
Sub+agr	15	21	25	12
Ass+agr	2	6		
Ass+sub	9			
	99	99	100	99

O teste qui quadrado mostrou associação positiva ($X^2 = 194,155^a$; $p < 0,05$) entre percepção de aprovação dos professores para escolha da asserção e submissão, e percepção de desaprovação para uso da agressão e mistas de submissão e agressão.

As proporções de opiniões percebidas nos docentes segundo o tipo de escola frequentada podem ser observadas na Tabela 3. Como se pode verificar nesta tabela, é mais frequente que alunos da escola privada mineira considerem que sua estratégia seria aprovada pelos professores do que os alunos de escola pública e privada paulistana. No que diz respeito à reprovação da estratégia pelos professores não se observaram diferenças entre as escolas.

Tabela 3 Percepção da opinião dos professores por tipo de escola no conflito da humilhação.

	Pública SP%	Privada SP%	Privada MG%	Amostra total
aprovariam	62	63	71	66
desaprovariam	27	28	22	25
Não opinariam	6	4	5	5
Sem consenso	4	1	2	2

Como mostra a Tabela 4, um contingente expressivo de alunos, principalmente da escola privada mineira (81%) (privada paulistana: 74%, pública paulistana: 73%) alegou que a

opinião se deveria à correspondência entre a estratégia escolhida e o que seria recomendado pelos professores. O teste qui quadrado mostrou associação positiva entre opinião docente e motivo ($X^2=194, 155^a$, $p <0,05$). Verifica-se assim que, segundo a percepção da grande maioria (91%) dos participantes, os professores manifestariam sua opinião sobre sua resolução de conflitos, assim como o motivo para tal.

Tabela 4 Relação entre opinião docente e motivo na situação de humilhação

	Recomenda	Não Recomenda	Sentimento participante	Sentimento ação	Consequência	Não contaria	Outra
Aprova	76%	1%	11%	4%	2%		5%
Desaprova	30%	49%	5%	9%	2%		3%
Não opina	12%	12%	37%	6%		12%	12%

O segundo conflito em que foi solicitada a percepção da opinião dos professores sobre a estratégia escolhida foi o causado pelo empurrão dado por um colega, descrito como da mesma idade e sexo que o participante, cuja intenção não é definida. Como mostra a Tabela 5, a estratégia mais frequentemente apontada neste conflito, principalmente nas escolas paulistanas foi a agressão, mais incidente no sexo masculino (41%) do que no feminino (30%). A agressão na maioria das respostas consistiu em empurrar o colega para fora da fila para retomar o lugar, ou adverti-lo do desrespeito por meio de gritos ou insultos. A segunda estratégia mais frequente (24%), principalmente nas escolas paulistanas, foi a combinação de agressão com submissão, que consistiria em apelar para alguma autoridade escolar para resolver a situação. Na escola privada mineira esta estratégia foi menos frequente. A estratégia mais desejável, que consistiria em respostas assertivas, como por exemplo, alertar o colega sobre o próprio direito ao lugar na fila foi escolhida em terceiro lugar, por 21% dos participantes, principalmente pelos de escolas privadas.

Tabela 5 Frequência das estratégias para resolver o conflito do empurrão da fila por escola

	Pública SP %	Privada SP %	Privada MG %
submissas	2	10	7
agressivas	40	36	33
assertivas	14	19	21
Mistas ag+sub	28	24	20
Mistas ag+as	6	7	12
Mistas as+sub	9	2	7

Como pode ser observado na Tabela 6, a opinião dos professores sobre a reação ao empurrão é percebida pelos participantes como favorável para as estratégias mistas de submissão e agressão, assim como para as assertivas, e desfavorável para as agressivas. Já entre os que acreditam que seus professores não opinariam sobre sua conduta, quase metade apontou como estratégia a agressão, e quase um quarto respostas assertivas. Finalmente, os que acreditam que os professores não concordariam entre si apontaram igualmente as submissas e as mistas.

Tabela 6 Proporção de opinião percebida nos professores sobre estratégias da amostra no conflito do empurrão

	Aprovaria %	Desaprovaria %	Não opinião %	Desacordo %
submissão	7	2	9	33
agressão	7	80	43	
Mista sub/ag	38	7	9	33
assertiva	29	1	24	
Mista ass/ag	10	9	5	33
Mista sub/ass	9	1	10	
total	100	100	100	99

Na Tabela 7 pode se verificar que mais da metade dos alunos, principalmente de escola privada mineira e da pública paulistana, informou acreditar que os professores

aprovariam suas estratégias, enquanto contingentes semelhantes informaram acreditar que seriam reprovados, principalmente alunos da escola privada paulistana.

Tabela 7 Proporção de percepções da opinião docente por tipo de escola no conflito do empurrão

	Pública SP %	Privada SP%	Privada MG%
aprovaria	56	44	58
desaprovaria	38	46	35
Não opinaria	5	7	5
discordariam	0,8	1,5	0,8
Não resp/não sabe	4	1	0,8
outras		4	

Como mostra a Tabela 8, foi encontrada relação significativa entre percepção de opinião dos professores e motivo para ela ($X^2=463,073^a$, $p < 0,05$), principalmente entre mistas de submissão e agressão e asserção com o que percebem como recomendado pelos professores, e agressão com o que não é recomendado. Observe-se que a estratégia preponderante neste conflito foi a agressão, o que explicaria a maior proporção (38%) de desaprovação docente para a conduta escolhida.

Tabela 8 Relação entre opinião docente percebida e motivo na situação do empurrão

	Recomendado	Não recomendado	Sentimento participante	Sentimento ação	Consequencia da ação	Não contaria	Outra
Aprovaria	91%	1,2%		1,2%	2,4%		3,7%
Desaprova	0,9%	93%	1,7%		2,6%		1,7%
Não Opina	17%			6%		23%	53%
Desacordo	33%			33%			33%

DISCUSSÃO

Concluindo, os resultados encontrados evidenciam que a resolução dos conflitos pela amostra estudada é pouco satisfatória, pois as estratégias escolhidas na maioria (70%) das situações descritas no instrumento consistem em evitar o conflito (40%), não reagindo, ou obedecendo ao outro, ou então entrar em confronto, a segunda estratégia mais frequente (18%). A estratégia mais desejável que seria a asserção via negociação (16%) foi escolhida apenas em terceiro lugar, e ainda assim, equivalente a mista de submissão com agressão. É possível que o desenvolvimento cognitivo da amostra estudada ainda não seja suficiente para lidar de modo satisfatório com toda a complexidade envolvida na situação de conflito, como apontado na introdução (ELLSWORTH, 1994; VASCONCELLOS et al, 2006). Porém, não se pode descartar que as experiências propiciadas pela socialização na escola, que poderiam favorecer o desenvolvimento cognitivo não estejam ocorrendo, pelo menos parte delas, nesta direção. Isto porque as estratégias percebidas como mais aprovadas foram as submissas e depois as assertivas.

Estes últimos resultados relativos à relação estabelecida pelos alunos entre a estratégia escolhida e a opinião que presumem ser a de seus professores indicam que os educadores não se omitem em se posicionar sobre os conflitos. As justificativas apresentadas, tanto para aprovação como para reprovação, afirmam em sua maioria a relação entre recomendações dos professores sobre como lidar com conflitos e a estratégia escolhida. Esta relação é confirmada ainda nas proporções diferentes de aprovação percebida nos professores em cada um dos dois conflitos em que foi pedida a informação sobre sua opinião. No primeiro conflito em que foi pedida a informação sobre opinião docente, referente à humilhação pública, que provocou mais respostas pacíficas, especialmente de submissão (37%) e de assertividade (22%), foi verificada maior aprovação docente (66%) do que no segundo conflito, do empurrão dado por um colega, que provocou mais respostas categorizadas como agressivas (36%), ou mistas de agressão e submissão (24%). Neste conflito, a incidência de respostas indicando aprovação docente não só foi menor (55%) do que no conflito anterior, mas, verificou-se ainda mais relatos de desaprovação para a ação (30%) do que no anterior.

As relações encontradas entre estratégia e opinião percebida seriam de se esperar visto que as situações tratadas nos conflitos relacionam-se a domínios em que o exercício

da autoridade é legitimado, no caso, o moral e o de segurança (SMETANA; BITZ, 1996; TURIEL, 2008; YARIV, 2009). Tal legitimação explicaria ainda que os professores buscam cumprir sua função como educadores não só explicitando sua opinião sobre como resolver conflitos, mas ainda intervindo nos conflitos dos alunos, pois uma parcela deles apelaria para sua interferência, principalmente no caso do conflito do empurrão. É possível que a escolha desta estratégia indique aprovação da ação do professor como proposto por Aceves et al., (2010), mas vale mencionar que entre as recomendações mais recebidas segundo os alunos figura comunicarem à escola este tipo de ocorrência.

Considerando estes últimos resultados com os altos índices de submissão e agressão encontrados, as recomendações dadas pelos docentes poderiam ser ajustadas no sentido de prover maior autonomia aos alunos. É importante que forneçam modelos sobre como enfrentar os conflitos de modo pacífico e satisfatório, indo além da busca de ajuda via intervenção docente. Em outras palavras, é preciso favorecer a reflexão do aluno sobre como resolver o conflito de modo autônomo, usando estratégias de enfrentamento pacíficas, como as respostas assertivas.

Outro aspecto a salientar refere-se a diferenças entre níveis socioeconômicos, no caso, representados pelos dois tipos de escola. Nesta pesquisa estas diferenças mostraram-se mais atenuadas do que o verificado em pesquisas citadas anteriormente (LEME, 2004), mas, ainda assim, foram encontradas algumas que valem ser destacadas, como a maior tendência à agressividade e menor assertividade entre alunos de escola pública. Vale lembrar que segundo as informações prestadas sobre constituição familiar, estes alunos provavelmente encontram mais variação em termos de práticas de socialização porque menos da metade vive somente com a família nuclear biparental, o restante em famílias monoparentais ou reconstituídas. Verifica-se assim que estes resultados confirmam o encontrado por Yariv (2009) entre filhos de famílias monoparentais e reconstituídas que tendem mais a transgredir as regras do que os de famílias nucleares biparentais.

A incidência mais alta de estratégias agressivas na escola pública do que nas duas privadas pode também ser explicada pela menor oportunidade constatada nesta pesquisa que tem os alunos desta escola de contato e estabelecimento de vínculos de amizade em atividades de lazer fora dela. Segundo Burgess et al (2006), amigos e colegas inspiram reações diferentes, mais conciliatórias, no caso dos primeiros e de confronto no de colegas. Estes resultados mostram que

relações de amizade são consideradas em situações de conflito, principalmente no processo de atribuição de intencionalidade. Quando esta é ambígua e o perpetrador não é pessoa próxima, a intenção é interpretada como má (GOLDSTEIN et al, 2006).

Finalmente, foram encontradas indicações de que a crítica à autoridade dos educadores, responsabilizados pelo aumento da violência na escola precisa ser redimensionada em termos do papel dos docentes, que segundo os alunos não tem se omitido nesta questão. Como apontado acima, sua intervenção poderia ser mais adequada no sentido de esclarecer os alunos sobre como proceder para modificar as situações de desacordo. Isso porque quanto menos se acredita na possibilidade de mudança (YEAGER et al, 2011) das relações envolvidas nestas ocorrências, menos se considera a possibilidade de defesa ou negociação nas que o permitiriam, favorecendo o convívio com o outro.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2004.

ACEVES, M. J. et al. Seek help from teachers or fight back? Student perception of teachers' actions during conflicts and responses to peer victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, p. 658-669, 2010.

ARIM, R. G.; MARSHAL, S.; SHAPKA, J. D. A domain specific approach reporting of parental control. *Journal of Adolescence*, 33, p. 355-366. 2010.

BALLIF-SPANVILLE, B., CLAYTON, C. J. ;HENDRIX, S. B. Gender, types of conflict, and individual differences in the use of violent and peaceful strategies among children who have and have not witnessed interparental violence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 73, 2, p. 141-153, 2003.

BUENO, F. A.; SANT'ANA, R. B. Os significados de autoridade docente na fala dos alunos de escola pública. In: X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, *Anais...* 2011.

BURGESS, K. B. et al. Social information processing and coping strategies of shy/withdrawn children and aggressive children: does friendship matters? *Child Development*, 77, 2, p. 371-383, 2006.

DELUTY, R. H. The children's action tendency scale: A self report measure of aggressiveness, assertiveness and submissiveness in children. *Journal of Consulting Psychology*, 47, p. 1.061-1.071, 1979.

- ELLSWORTH, P. Sense, culture and sensibility. In: KITAYAMA, S.; MARKUS, H. R. (Eds.) *Emotion and culture: empirical studies of mutual influence*. Washington, D.C.: American Psychological Association, 1994.
- GHEORGHIU, M. D.; GRUSON, P.; VARI, J. Trocas intergeracionais e construção de fronteiras nas experiências educativas das classes médias. *Educação e Sociedade*, 29, 103, p. 377-399, 2008.
- GOLDSTEIN, S. E. et al. (Children's evaluations of ambiguous provocation by relationally aggressive, physically aggressive and prosocial peers. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, p. 701-708, 2006.
- LEME, M. I. S. Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17, 3, p. 367-380, 2004.
- _____. *Cognição, cultura e afetividade em solução de problemas: estrutura e função*. Tese. (Livre docência). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2006.
- LEME, M. I. S.; CARVALHO, A. M.; JOVELEVITZ, I. Opinião dos pais e resolução de conflitos por pré-adolescentes. *Temas em Psicologia*. (no prelo).
- MONTANDÓN, C. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação e Sociedade*, 26, 91, p. 485-507, 2005.
- NOAKES, M. A.; RINALDI, C. M. Age and gender differences in peer conflict. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 6, p. 881-891, 2006.
- RAMOS, S.; MIZNE, D. Vulnerabilidade e Violência. In: GOMES, C. A. (org.) *Juventudes: possibilidades e limites*. Brasília: UNESCO – UCB, 2011. p. 45-79.
- SMETANA, J. G.; BITZ, B. Adolescents conceptions of teachers' authority and their relations to rule violations in school. *Child Development*, 67, p. 1.153-1.172, 1996.
- SILVA, H. H.; VILLELLA DE CASTRO, L. Formação docente e violência na escola. *Psicologia da Educação*, 26, p. 47-66, 2008.
- SILVESTRIN, P. *Um estudo sobre a constituição da autoridade docente*. 2010, Disponível em: www.lume.ufrgs.br. Acesso em: 10/07/2012.
- TURIEL, E. The development of children's orientations toward moral, social and personal orders: more than a sequence in development. *Human Development*, 51, p. 21-39, 2008.
- VASCONCELLOS, S. J. L. et al. O processamento das informações sociais em crianças e adolescentes agressivos. *Estudos de Psicologia*, 11, 3, p. 275-279, 2006.
- VINCENTIN, V. F. *Condições de vida e estilos de resolução de conflito entre adolescentes*. 2009. 223f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

YEAGER, D. S. et al. Adolescents' implicit theories predict desire for vengeance after peer conflicts: correlational and experimental evidence. *Developmental Psychology*, 47, 4, p. 1.090-1.107, 2011.

Recebido em julho de 2012

Aprovado em novembro de 2012