



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MARIA MANUELA CORREIA BARBOSA DE SÁ

**ESTUDANTES EM SITUAÇÕES DE CONFLITO INTERPESSOAL NO AMBIENTE
ESCOLAR: como reagem os pré-adolescentes**

RECIFE

2020

MARIA MANUELA CORREIA BARBOSA DE SÁ

**ESTUDANTES EM SITUAÇÕES DE CONFLITO INTERPESSOAL NO AMBIENTE
ESCOLAR: como reagem os pré-adolescentes**

Dissertação apresentada ao Programa Pós-Graduação
em Psicologia da Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa

RECIFE

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

S111e Sá, Maria Manuela Correia Barbosa de.
Estudantes em situações de conflito interpessoal no ambiente escolar : como reagem os pré-adolescentes / Maria Manuela Correia Barbosa de Sá. – 2020.
101 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Recife, 2020.
Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Psicologia. 2. Escola. 3. Estudantes. 4. Conflito interpessoal. 5. Autonomia (Psicologia). I. Pedrosa, Maria Isabel Patrício de Carvalho (Orientadora). II. Título.

150 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2020-219)

MARIA MANUELA CORREIA BARBOSA DE SÁ

**ESTUDANTES EM SITUAÇÕES DE CONFLITO INTERPESSOAL NO AMBIENTE
ESCOLAR: como reagem os pré-adolescentes**

Dissertação apresentada ao Programa Pós-Graduação
em Psicologia da Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Psicologia.

Aprovada em: 03/02/2020

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Aline Mendes Lacerda (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Eugênia de Paula Cordeiro (Examinadora Externa)
Instituto Tecnológico Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Cada um de nós, pesquisadores ou pesquisadoras, iniciantes nessa jornada ou os que já a percorrem há mais tempo, sabemos das dificuldades, inseguranças, prazeres, descobertas, frustrações e tudo mais que surge pelo caminho. Nós sabemos o quanto é importante o apoio de cada amigo ou amiga, professor ou professora, filhos e filhas, pai e mãe, maridos ou esposas, namorado, namorada, todos que fazem parte das nossas vidas. Por isso, vale mais um pequeno esforço, para registrar os nossos agradecimentos a essas pessoas que estavam por perto ou longe, pacientes ou impacientes, cuidando ou cobrando.

Meu primeiro agradecimento vai para a pessoa que há 14 anos mudou e continua mudando a minha vida. Minha luz, meu amor maior, minha grande fonte de inspiração, força, energia, amadurecimento, alegrias, inseguranças e aprendizados. Minha filha, Athina, que às vezes é filha e às vezes é um pouco mãe também, que me motiva, me diverte, me cobra, me ajuda, apoia e até estuda comigo; obrigada por fazer parte da minha vida e pela compreensão nos momentos em que estive mais ocupada.

Agradeço ao meu companheiro, Tony, por toda a paciência e impaciência ao longo destes meus anos de formação, por todo o apoio e cobranças, pelos debates calorosos que travamos ao longo de algumas madrugadas, que também foram fundamentais para que eu chegasse até aqui, de perto ou de longe, sempre juntos.

À minha mãe, que esteve sempre por perto oferecendo seus cuidados de mãe, do jeito dela de ser mãe, aquele jeito que cada mãe tem o seu, mas que sempre está ali para o que a gente precisar; e como eu precisei. Incluo também a minha sogra, que desempenha um papel semelhante na minha vida.

Agradeço ao meu irmão pelos poucos momentos de conversas, que me motivaram em algum aspecto a falar sobre o que eu gostaria de estudar.

Às minhas tias, primos e primas, que vez ou outra mandavam algum recado ou mensagem de apoio e encorajamento para seguir em frente.

Por toda a dedicação em ensinar, pela amizade, atenção, afeto, construções e desconstruções e trocas de conhecimento, agradeço aos vários professores e professoras que passaram pelos meus caminhos, cada um deixando suas contribuições na minha vida pessoal e acadêmica.

Aos professores e professoras do PPG de Psicologia, em especial agradeço a Bel, minha orientadora, por toda a paciência na busca do nosso objeto de pesquisa, pelo enorme conhecimento compartilhado, pelo apoio e escuta nos momentos difíceis, pelos elogios também, nos momentos que eu mais precisava.

A Berg, meu querido orientador da graduação em psicologia, que me inspirou desde as primeiras aulas na disciplina de psicologia cognitiva até o projeto de pesquisa para o mestrado, e segue me ouvindo, acolhendo, discutindo, argumentando junto comigo até hoje.

A Aline, essa professora, amiga, maravilhosa, de tantos momentos em que estudar era imensamente divertido, por todo seu apoio, também ao meu lado, desde a graduação até o mestrado, incentivando, discutindo, ensinando, cuidando, com todo o carinho e atenção.

A Paula, professora encantadora que tive o privilégio de conhecer e trocar tantos aprendizados para a vida, que com toda certeza me inspirou a seguir um caminho que eu havia esquecido guardado dentro de mim.

Muitos outros professores e professoras foram especiais para mim, porém não teria páginas para citar todos.

Agradeço aos meus amigos e amigas, mais uma vez, cada uma do seu modo, algumas mais perto outras mais longe, algumas dando “apoio moral”, apoio emocional, apoio acadêmico, apoio até nos momentos de lazer e diversão, que foram tão poucos ao longo desses dois anos. Vocês estão sempre no meu coração, Amanda, Bel, Rê, Alê, Cássia, Mari, Jú, Lala, Geninha, Ny, Mila e Chico.

Aos meus companheiros e companheiras do mestrado, pelas trocas que tivemos ao longo desse período, a Thaíris, pelas longas conversas no caminho para casa, pelo compartilhamento das inseguranças, descobertas, desesperos e alegrias; o pouco tempo que tivemos foram especiais e ficarão na lembrança.

Às alunas de Iniciação Científica de Bel, com quem pude trocar algumas ideias, ouvir sugestões e que me auxiliaram em algumas etapas da pesquisa. Foi muito bom trocar aprendizados com vocês.

À turma maravilhosa da disciplina de Habilidades Socioemocionais do PPG de Educação, nossos encontros tão inspiradores e afetuosos ficarão guardados no meu coração e marcados nas minhas ações diante da vida. Daqui, destaco algumas mulheres doces e fortes que tive o prazer de conhecer um pouquinho mais: Dani, Tereza, Mayara, Mona, Káthia e Andréia.

A toda a equipe de educadores da escola onde realizei a pesquisa, por toda a atenção, acolhimento, simpatia e paciência em ceder os espaços e aulas para a minha coleta e principalmente aos meus queridos e queridas participantes sempre dispostos a conversar, compartilhar seus pensamentos, críticas, descobertas e interesses; sem vocês essa pesquisa não existiria.

Por fim, agradeço pelo incentivo financeiro proporcionado pela CAPES que me concedeu a bolsa para que eu pudesse me dedicar à pesquisa por estes dois anos de mestrado.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.
Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros.
Porque a essência dos pássaros é o voo.
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo.
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros.
O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

(ALVES, 2002, p. 29)

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de investigar como estudantes de 10 a 14 anos reagem em situações hipotéticas de conflito interpessoal no ambiente escolar. Os conceitos de autonomia moral e de habilidades sociais ou socioemocionais subsidiam a proposta buscando compreender como crianças e adolescentes costumam lidar com os conflitos, seus estilos de resolução e os sentimentos envolvidos. Participaram da pesquisa 69 estudantes do 6º ano, do ensino fundamental, anos finais, de uma escola estadual do Recife-PE. Elas foram convidadas a responder ao instrumento *Children's Action Tendency Scale* (DELUTY, 1981), que apresenta dez situações de conflito interpessoal passíveis de ocorrer entre crianças ou adolescentes no espaço escolar. Os resultados obtidos indicam a predominância de comportamentos submissos de meninos e meninas; porém, em um dos itens, as meninas revelaram mais comportamentos categorizados como agressivos. Quanto aos sentimentos, os participantes relataram frequentemente sentimentos negativos pouco definidos, ou negativos de não aceitação da ação alheia geralmente associados a reações agressivas, o que pode indicar dificuldades de compreensão e expressão dos sentimentos e pouco controle emocional. A maioria dos participantes também indicou acreditar que suas reações às situações propostas seriam aprovadas pelos seus professores ou professoras. A partir destes resultados, refletimos que os participantes da pesquisa demonstram dificuldade em apresentar comportamentos considerados assertivos e autônomos para a sua faixa etária, o que pode sugerir a necessidade de maior atenção para o ensino de tais habilidades. A escola é uma instituição à qual se atribui o papel de socialização secundária das crianças. Nesse espaço educacional, é fundamental que o estudante possa se desenvolver integralmente, ou seja, do ponto de vista ético, moral, cognitivo, motor, social e emocional. A nossa observação é de que existe uma supervalorização do conhecimento acadêmico em detrimento de outras habilidades essenciais para o crescimento pessoal e o convívio social saudável. Questionamos, então, o que a escola poderia ou deveria proporcionar às crianças e adolescentes para seu desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Conflito interpessoal. Autonomia. Assertividade. Escola.

ABSTRACT

This paper aims to investigate how students aged 10 to 14 years react at hypothetical interpersonal conflict situations at school environment. The concepts of moral autonomy and social or socio-emotional skills support the proposal seeking to understand how children and adolescents usually deal with conflicts, their resolution styles and the feelings involved. The study included 69 students of 6th grade, elementary school, final years, of a state school in Recife-PE. They were invited to answer the Children's Action Tendency Scale (DELUTY, 1981), which presents ten situations of interpersonal conflict that may occur between children or adolescents in the school space. The results indicate the predominance of submissive behaviors among boys and girls, but in one of the items the girls revealed behaviors better categorized as aggressive. As for feelings, participants often reported poorly defined negative feelings, or negative feelings of non-acceptance of others' actions usually associated with aggressive reactions, which may indicate difficulties in understanding and expressing feelings and poor emotional control. Most participants also indicated that they believed that their reactions to the proposed situations would be approved by their teachers. From these results, we reflect that the participants in the research demonstrate difficulty in presenting assertive and autonomous behaviors for their age group, which may suggest the need for greater attention in teaching such skills. The school is an institution to which the role of secondary socialization of children is attributed. In this educational sphere, it is essential for the student to fully develop ethical, moral, cognitive, motor, social, and emotional abilities and competences. Our observation is that there is an overvaluation of academic knowledge over other skills essential for personal growth and healthy social life. We then ask what the school could or should provide to children and adolescents for their integral development.

Keywords: Interpersonal conflict. Autonomy. Assertiveness. School.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	–	O que gosta de fazer na escola	48
Gráfico 2	–	O que não gosta de fazer na escola	48
Gráfico 3	–	O que gosta de fazer em casa	49
Gráfico 4	–	O que não gosta de fazer em casa	49
Gráfico 5	–	Estilo de resolução de conflito x Frequência de resposta por participante	55
Gráfico 6	–	Estilo de resolução de conflito x Frequência de resposta por questão	56
Gráfico 7	–	Estilo de resolução de conflito x Frequência de resposta por gênero	60
Gráfico 8	–	Estilo de resolução de conflito x Frequência de resposta por gênero (questão 4)	61
Gráfico 9	–	Sentimentos relatados x Frequência de resposta por participante	62
Gráfico 10	–	Sentimentos relatados x Frequência de resposta por questão	63
Gráfico 11	–	Sentimentos relatados x Frequência de resposta por gênero	65
Gráfico 12	–	Inferência sobre a opinião do professor quanto à atitude relatada pelo participante x Frequência de resposta por participante	66
Gráfico 13	–	Inferência sobre a opinião do professor quanto à atitude relatada pelo participante x Frequência de resposta por questão	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Constituição familiar dos participantes	44
Tabela 2 –	Quantidade de irmãos dos participantes	44
Tabela 3 –	Modo de deslocamento para a escola	45
Tabela 4 –	Participação na escolha da escola	45
Tabela 5 –	Dificuldade para fazer amizades ao chegar na escola	46
Tabela 6 –	Gosta da escola e justificativas	47
Tabela 7 –	Estilo de resolução de conflito – Participante x Questão	81
Tabela 8 –	Sentimentos despertados pela situação – Participante x Questão	83
Tabela 9 –	Opinião dos professores sobre a sua atitude – Participante x Questão	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CASEL	Cooperativa de Aprendizado Acadêmico, Social e Emocional
CATS	Children Action Tendency Scale
EJA	Educação de Jovens e Adultos
HS	Habilidades Sociais
HSE	Habilidades Socioemocionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1	INSPIRAÇÕES INICIAIS: INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA ENQUANTO CONSTRUÇÃO SOCIAL	21
2.2	ESTILOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITO INTERPESSOAL E O DESENVOLVIMENTO HUMANO	27
3.	MÉTODO	39
3.1	A ESCOLA ESCOLHIDA	40
3.2	OS ESTUDANTES PARTICIPANTES.....	41
3.3	MATERIAIS E INSTRUMENTOS	50
3.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA	50
3.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	51
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	54
4.1	ESTILOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITO	54
4.2	SENTIMENTOS DESPERTADOS PELAS SITUAÇÕES DE CONFLITO	61
4.3	O QUE O PROFESSOR OU PROFESSORA IRIA PENSAR DA SUA ATITUDE?	65
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
	REFERÊNCIAS	74
	APÊNDICE A – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES	80
	APÊNDICE B – RESPOSTAS E CLASSIFICAÇÕES	81
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	88
	APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	91
	ANEXO A – CHILDREN ACTION TENDENCY SCALE CATS (1981)	94

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM	
PESQUISA	96

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, mais precisamente, desde 2014, o Brasil vem presenciando um debate a respeito do Projeto de Lei PL 7.180/14, conhecido como escola sem partido, o que levanta questões fundamentais sobre o papel da escola e dos professores(as) na nossa sociedade. O que a escola pode ou deve proporcionar às crianças e adolescentes como espaço de socialização? Visto que atualmente as famílias têm cada vez menos tempo para seus integrantes estarem juntos, as crianças e adolescentes passam boa parte do dia na escola ou sozinhas, interagindo e conhecendo o mundo através de redes sociais, plataformas de busca e compartilhamento de vídeos. O problema consiste no fato de que, em boa parte do tempo, não haverá um adulto ou até um(a) irmão(ã) mais experiente para conversar sobre o que se viu na internet com estas crianças e adolescentes. Sendo assim, questionamos se a forma como vivemos atualmente não vem exigindo algum tipo de mudança no modo como os educamos e socializamos. Será que a forma como eles interagem com o mundo ao seu redor não é um indicativo de que a própria instituição escolar estaria precisando ser reformulada?

De acordo com Guzzo (2005), o modo de vida estabelecido pelo capitalismo reproduz um cenário de violência e opressão, e a todo momento, alguns grupos ou indivíduos decidem e impõem seu estilo de vida e ideologia sobre os outros, de forma autoritária. Aparentemente, a escola reproduz este modelo social colocando as crianças em uma posição de objeto, onde não há possibilidade de transformação, em que ela mesma, encontra-se amordaçada, alienada e imobilizada. Mas, em contrapartida, o ambiente escolar pode proporcionar possibilidades de romper com um ciclo de exclusão e diferenças e promover uma transformação na ordem social, através da vivência no seu cotidiano de situações de respeito, igualdade e da valorização do papel de cada um na construção do coletivo (GUZZO, 2005).

A escola é uma instituição a qual se atribui o papel de socialização secundária das crianças, responsável por ampliar as relações inicialmente desenvolvidas apenas na família; a esta se atribui o papel de socialização primária (BERGER; LUCKMANN, 2003). Assim, pode-se afirmar que estas duas instituições, família e escola, são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente, ou seja, sua formação ética e moral, que vai além de seu desenvolvimento

cognitivo, motor, social, emocional etc. Entretanto, desde o Iluminismo no séc. XVIII, há grande valorização da razão em detrimento da emoção, e parece que este movimento continua forte na maneira como orienta o desenvolvimento humano, principalmente no âmbito escolar. A nossa observação, corroborada por diversos outros estudos que serão citados ao longo do texto, é de que existe uma supervalorização para o desenvolvimento acadêmico da criança, a partir das áreas do conhecimento das línguas, exatas, ciências da natureza etc., deixando passar despercebida a importância de desenvolver outras habilidades para o desenvolvimento pessoal e para o convívio social saudável.

Nos últimos anos, diversas pesquisadoras e pesquisadores, têm investigado outras habilidades além das cognitivas, que podem ser também estimuladas no ambiente escolar; são habilidades voltadas para as relações sociais e o conhecimento das emoções em si mesmo e nos outros. Del Prette e Del Prette (2013, p. 31) definem habilidades sociais (HS) como “diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social¹, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas”, por exemplo: autocontrole e expressividade emocional, empatia, assertividade e solução de problemas interpessoais. Segundo a Organização Mundial de Saúde (1997), as “habilidades de vida” são importantes para um comportamento adaptativo e positivo, que permita aos indivíduos lidarem de forma efetiva com as demandas e desafios da vida. As habilidades citadas são: tomar decisões, resolver problemas, pensamento criativo, pensamento crítico, comunicação efetiva, habilidade de relacionamento interpessoal, autoconsciência, empatia, lidar com emoções e lidar com estresse. De acordo com a Cooperativa de Aprendizado Acadêmico, Social e Emocional – CASEL (2013, p. 6), as Habilidades Socioemocionais (HSE) são:

[...] processos pelos quais crianças e adultos adquirem e aplicam eficazmente conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para a compreensão e manejo das emoções; estabelecem e atingem objetivos saudáveis; sentem e demonstram empatia pelos outros; estabelecem e mantêm relacionamentos positivos e tomam decisões de modo responsável (tradução da autora dessa dissertação).

¹ Capacidade de articular pensamentos, sentimentos e comportamentos para atingir objetivos, gerando consequências positivas para o indivíduo e suas relações com os outros (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 33).

As três conceituações apresentadas – habilidades sociais, habilidades de vida, e habilidades socioemocionais – envolvem mais ou menos os mesmos grupos de competências ou habilidades que parecem contribuir para o desenvolvimento da autonomia do sujeito, que de acordo com Piaget, segundo interpretações de La Taille (1992) e Wadsworth (1999), consiste na capacidade de perceber-se como participante ativo e competente, frente às diversas possibilidades e conflitos existentes em uma sociedade ou seja, definir seu próprio curso de ação, se autorregular. Novas perspectivas, porém, abordam a autonomia do ponto de vista da relação, diferenciando uma autonomia mais individualista da autonomia relacional, que indica uma atitude equilibrada entre a aquisição da autonomia e a capacidade de relação (SEIDL-DE-MOURA; ZIVIANI; FIORAVANTI-BASTOS; CARVALHO, 2013). Observa-se, portanto, a relevância destas habilidades para um desenvolvimento saudável da criança e do adolescente enquanto cidadãos participantes de determinado grupo social.

No Brasil, de modo geral, percebe-se que o modelo de ensino deixa muito a desejar em termos de valorização da autonomia do estudante e desenvolvimento de habilidades sociais, embora no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) já se indicava a necessidade de que as crianças e os jovens deste país desenvolvam suas diferentes capacidades, enfatizando que a apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e da sua identidade, e que todos são capazes de aprender e mostrar que a escola deve proporcionar ambientes de construção dos seus conhecimentos e de desenvolvimento de suas múltiplas competências (BRASIL, 1998). Assim também, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017, p. 8) propõe o desenvolvimento de competências que envolvem “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana [...]”.

Portanto, tendo em vista uma preocupação com o desenvolvimento da autonomia e de habilidades sociais ao longo da vida e partindo de uma visão integral e sociointeracionista do desenvolvimento, surge o interesse em investigar como os estudantes se comportam frente a situações de conflito interpessoal.

Segundo Leme (2011, p. 161):

O conflito interpessoal pode ser definido como uma situação de interação social em que ocorre algum tipo de oposição entre as pessoas, o que lhes desperta habitualmente afetos negativos, como raiva, frustração, medo, os quais interferem

na escolha do curso de ação ou estratégias. [...] os objetivos do conflito interpessoal definem o tipo de situação e seu enfrentamento, que pode variar desde algo muito simples, como afastar-se de uma situação vista como desagradável ou ameaçadora, até mais complexos, como tentar mudar a opinião alheia.

Ocorrem-nos perguntas tais como: as crianças e adolescentes reconhecem seus sentimentos ou emoções frente a situações de conflito? Sabem gerenciar suas emoções e adequar seus comportamentos de modo a resolver conflitos de forma pacífica? Como expressam sua autonomia moral (seus pontos de vista, seus direitos e deveres enquanto alunos e alunas, o respeito pelos colegas e profissionais da escola)? Afinal, possuir um bom repertório de habilidades sociais, saber gerenciar as próprias emoções e comportamentos, manter diálogos assertivos e posicionar-se de modo autônomo, contribui para relações cooperativas e saudáveis entre os pares e também com os adultos.

Estudos citados por Del Prette e Del Prette (2013) indicam que uma boa competência social tem correlação positiva com bom rendimento acadêmico, responsabilidade, independência e cooperação, assim como aumenta a capacidade da criança ou adolescente para lidar com situações estressantes, ter empatia e autonomia. O vínculo emocional e a relação de confiança que os estudantes estabelecem com os adultos os ajudam a sentirem-se seguros e capazes de explorar o ambiente e protagonizar suas próprias ideias (SPINUCCI, 2017). Manter um bom relacionamento com as alunas e alunos pode aumentar a probabilidade de bons resultados acadêmicos e promover a competência social deles (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013). Segundo Leme (2004, p. 367) “[...] conflitos interpessoais, [...] podem ser resolvidos de maneira violenta ou pacífica, dependendo, justamente, dos recursos cognitivos e afetivos dos envolvidos, e dos contextos sociais em que ocorrem”. Desta maneira, as relações estabelecidas entre estudantes e educadores, podem contribuir também para o aprendizado de formas saudáveis de resolver conflitos interpessoais.

O desenvolvimento de habilidades sociais (ou socioemocionais), a discussão, construção e possíveis transformações de valores e o desenvolvimento da autonomia moral se mostram essenciais. Nesta perspectiva, tem-se o processo educativo como libertador e não domesticador. Complementarmente, vale refletir sobre o que diz Spinucci (2017, p. 33-34):

Se considerarmos que a autonomia, a autoestima, a participação, a criatividade e a segurança são características importantes em uma sociedade, então é necessário repensar os modos com que as crianças estão sendo educadas nas escolas. Com excesso de controle e superproteção provavelmente haverá mais crianças

mecanizadas, passivas, inseguras, com menos conhecimento e outras tantas indisciplinadas, que tentam subverter as condições a que são impostas.

É importante ressaltar que, defendemos o posicionamento que compreende o ser humano em constante desenvolvimento. Assim, não devemos exigir ou esperar que crianças e adolescentes atinjam um estado completo de assertividade, autonomia, responsabilidade, maturidade e cidadania. Este desenvolvimento é um processo contínuo ao longo de toda a vida. Estudos voltados mais focalmente para a adolescência, constataam que as sociedades ocidentais percebem essa etapa do desenvolvimento humano, como um período de transitoriedade, da infância para a vida adulta – em que o adulto é considerado como cidadão livre e autônomo – o que poderia justificar as contradições entre exigir um comportamento responsável e autônomo do adolescente, porém que lhe nega o poder de decisão e a própria autonomia (CALLIGARIS, 2000; MEDRADO, 2011).

Diante do exposto, estabeleceu-se como objetivo geral desta pesquisa *investigar o posicionamento de estudantes de 10 a 14 anos frente a situações hipotéticas de conflito interpessoal no ambiente escolar*. Como objetivos específicos, busca-se:

- 1) identificar, por meio da Escala Children Action Tendency Scale – CATS, o estilo de resolução de conflito e os sentimentos predominantes entre os participantes;
- 2) analisar possíveis diferenças dos estilos de resolução de conflito e da expressão dos sentimentos de acordo com o gênero dos participantes;
- 3) discutir o ponto de vista dos estudantes sobre a suposta avaliação dos professores quanto aos seus comportamentos diante das situações de conflito.

Para o presente estudo, buscou-se um instrumento que pudesse trazer evidências sobre o posicionamento de crianças frente a situações de conflito interpessoal na escola. A escala Children Action Tendency Scale - CATS, de Deluty (1981) foi considerada instrumento relevante para nossos propósitos de pesquisa desde que feitos pequenos ajustes. A versão resumida da CATS apresenta dez situações-problemas que envolvem conflitos interpessoais fictícios entre crianças de mesma faixa etária, de idades diferentes e com seus familiares adultos. O participante é convidado a relatar como agiria em cada uma delas. As situações podem gerar afeto negativo, pois envolvem confronto, perda, frustração etc. A escala avalia de maneira comparativa, três tendências de resolução de conflito: agressiva, submissa e assertiva (LEME, 2004; VICENTIN, 2009). Na

presente investigação, a avaliação do posicionamento de estudantes frente a situações de conflito interpessoal tinha como foco o ambiente escolar, daí a necessidade dos pequenos ajustes no instrumento, de modo a permitir apreender os sentimentos despertados pelas situações propostas, relatados pelos participantes, e suas expectativas sobre a avaliação de seus professores ou professoras diante de seus comportamentos.

Acreditamos ser relevante ouvir dos alunos e alunas sobre como se posicionam diante de diversas situações em que é exigida alguma competência social para resolução de conflitos. Em perspectiva, acreditamos poder contribuir com nossas análises para realçar a relevância de espaços democráticos e libertadores nas escolas, contemplando não apenas o desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também sociais e emocionais – um empreendimento coletivo em que todos juntos, educadores e estudantes, possam se sentir participantes e construtores da realidade escolar. Idealmente falando, a própria sociedade poderá tornar-se mais justa, solidária, cooperativa e empática, acolhendo as pessoas e especificamente as crianças e adolescentes, dando-lhes oportunidade de participação com suas reais possibilidades e onde todos contribuam e usufruam do que é produzido, em uma dinâmica interacional de crescimento contínuo.

Estruturalmente, esta dissertação divide-se em cinco capítulos, mais referências, apêndices e anexos. O primeiro capítulo diz respeito a esta introdução, que apresenta uma problematização acerca do objeto da pesquisa e o campo de estudos ao qual se refere, assim como os objetivos, possíveis resultados e expectativas de contribuição com a área de estudos.

O segundo capítulo, refere-se a fundamentação teórica, que se subdivide em duas partes: a primeira, contextualiza o ambiente escolar e discute a infância e adolescência enquanto construção social; e a segunda parte aborda a resolução de conflitos interpessoais, dentre eles a expressão e gerenciamento das emoções e comportamentos e suas relações com o desenvolvimento da autonomia moral em crianças e adolescentes, com foco no ambiente escolar.

No terceiro capítulo, indica-se o percurso metodológico traçado para alcançar os objetivos da pesquisa; são apresentados os participantes do estudo e o ambiente escolar no qual estão inseridos, os materiais e instrumentos utilizados, procedimentos de coleta e procedimentos de análise.

O quarto capítulo, apresenta os resultados obtidos discutindo o estilo de resolução de conflitos, os sentimentos relatados pelos participantes e suas expectativas sobre a opinião dos seus professores.

Por fim, o quinto e último capítulo, tece algumas considerações finais refletindo sobre o papel da escola na nossa sociedade, o que poderia mudar com base nas pesquisas citadas que enfatizam a relevância das habilidades sociais e da autonomia moral para um desenvolvimento saudável e boas relações interpessoais em diversos ambientes sociais nos quais estamos inseridos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em face do importante lugar que a escola ocupa na educação e socialização das crianças e adolescentes no mundo moderno, é importante identificar as concepções que a sociedade tem sobre eles e sobre suas capacidades para agirem com autonomia, pois são essas concepções que vão guiar as atitudes e comportamentos dos adultos/ educadores(as) dentro do ambiente escolar, possibilitando ou não que eles solucionem seus conflitos entre pares, aceitando suas queixas, considerando suas opiniões etc.

Ao longo deste capítulo será definida a nossa compreensão de autonomia, do ponto de vista do desenvolvimento moral a partir de Piaget (1932/1994) assim como os conceitos sobre Habilidades Sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009; 2013) ou Socioemocionais (CASEL, 2013; CASASSUS, 2009). Também serão apresentadas as nossas compreensões sobre conflitos interpessoais e os estilos de resolução de conflitos interpessoais, com base em autores e autoras como Deluty (1979/1981), Leme (2004), Leme et al. (2012), Vicentin (2009) e Dani (2009), assim como a importância das emoções na resolução de conflitos.

2.1 INSPIRAÇÕES INICIAIS: INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA ENQUANTO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Iniciamos esse tópico com a pergunta: qual o lugar que crianças e adolescentes ocupam na nossa sociedade e como são percebidos pelos adultos? Para Philippe Ariès (1981), a “descoberta” da infância tem início no séc. XIII e passa por transformações ao longo dos séculos subsequentes, sendo concebida a partir de pressupostos filosóficos moralistas e religiosos. Ressalta-se neste momento o caráter de ingenuidade e fragilidade das crianças, com maior controle sobre as atividades que serão consideradas adequadas e recomendadas para elas, assim como aumenta a preocupação com a sua educação. Embora haja críticas ao trabalho desse autor por ele ter se baseado em fontes indiretas, como pinturas e panfletos filosóficos e religiosos, a obra foi considerada relevante pelo fato de ter chamado a atenção sobre a infância como uma construção social, gerando interesse histórico pelo tema, além de influenciar concepções contemporâneas sobre a criança (CORSARO, 2011).

Com a modernidade vem um rigoroso controle social e ao mesmo tempo a necessidade de diferenciação dos indivíduos. Ao se registrar e diferenciar cada pessoa a partir de seu nascimento propicia-se a ilusão de uma autonomia. Entretanto, um excessivo controle social é exercido, principalmente sobre as crianças (BELÉM, 2008). Lúcia Rabello de Castro (2018, p. 132) também indica que “a divisão público-privado da sociedade moderna colocou as crianças como objeto de cuidados e proteção dentro do espaço privado da família. [...] Seu valor como cidadãos estava atrelado a ser no futuro.” Ou seja, o modo como os pais educam seus filhos, a organização do ambiente familiar e escolar e até as trajetórias de desenvolvimento infantil estão diretamente vinculadas às concepções que a sociedade tem da infância (SALLES, 2005). De acordo com Pires e Branco (2007, p. 316):

As revoluções demográfica, econômica e social que ocorreram a partir do século XVII, serviram de contexto para que a escola se estabelecesse como um lugar de cuidado da infância. As crianças, que antes aprendiam a realizar as suas tarefas em um contexto laboral ao lado dos adultos, passaram a frequentar a escola, esse novo local de aprendizagem, que logo se tornou, no mundo ocidental, um espaço para a imposição de disciplina.

A crença na vulnerabilidade e incapacidade das crianças permanece mantendo-as em um estado de futuras cidadãos, porém se não há valorização do seu lugar na sociedade, esse aprendizado não será desenvolvido.

De modo semelhante, mais tarde, surgem diversos estudos sobre um período de transição da infância para a idade adulta, que passa a ser chamado, em 1904, por Stanley Hall, de “adolescência”. Esta fase do desenvolvimento humano, assim como a infância, é considerada uma construção cultural, que, portanto, não segue padrões universais, como constatou Margareth Mead em 1928 (MEDRADO, 2011). De acordo com a pesquisa de Ozella e Aguiar, os adolescentes percebem essa etapa da vida como um momento de crise, rebeldia, transitoriedade, turbulência, tensão, ambiguidade e conflito, assim como um momento crucial no seu processo de desprendimento. “Os próprios adolescentes, nessa perspectiva, se apropriam da ideia socialmente construída do que é ser adolescente, em uma demonstração da eficácia ideológica do conceito, assumido pelo jovem como expressão de sua autêntica forma de ser.” (OZELLA; AGUIAR, 2008, p. 104).

Concordamos que a adolescência é um período da vida complexo por estar neste lugar de transição, que de acordo com Calligaris (2000), parece mais fácil chegar-se a um consenso sobre o

início dessa etapa do que o seu término. As mudanças fisiológicas causadas pela puberdade evidenciam esta transição para um corpo adulto. Porém, estas mudanças tornam-se um problema a partir do momento em que os adultos não as reconhecem como uma passagem para a fase adulta, mantendo os adolescentes em um período de espera pois ainda não são reconhecidos como maduros o suficiente.

Para Calligaris (2000), a adolescência é uma etapa da vida que surge no mundo moderno e que impõe aos jovens por volta dos 12 aos 18 anos, um período de “suspensão”, em que eles, apesar de já terem aprendido os principais valores e atividades básicas da nossa sociedade, não poderão ainda, ocupar o lugar de adultos e exercer seu papel social de forma autônoma, pois, precisam passar por este período de proteção, sob a tutela dos adultos, até estarem realmente maduros para tal liberdade social. Ainda segundo o autor, faz sentido supor comportamentos de rebeldia diante desta condição imposta pelos adultos, que também parece contraditória, visto que outro valor bastante promovido é a independência, que ao mesmo tempo é estimulada e retirada dos jovens, mantendo-os por mais tempo do que seria necessário neste ciclo de incapacidade.

Este período é então marcado por um sentimento de insegurança, construído pela falta do amor incondicional dedicado às crianças pequenas e a ausência de substituição por um sentimento equivalente, que poderia ser o seu reconhecimento pelos adultos como um outro semelhante, igualmente capaz (CALLIGARIS, 2000). Deste modo, os adolescentes, buscam compreender o que os adultos esperam deles, quais comportamentos e atitudes seriam suficientes para enfim ser reconhecidos. Assim, a adolescência que conhecemos seria uma construção das sociedades ocidentais contemporâneas e surge a partir de mudanças econômicas e sociais, como a Revolução industrial (séc. XIX) e o movimento de proteção à maternidade e à infância (séc. XVIII) (MEDRADO, 2011). Para Salles (2005, p. 35):

Na sociedade moderna, com suas condições materiais e simbólicas específicas, a criança, o adolescente e o jovem adquiriram um status de dependentes, não responsáveis jurídica, política e emocionalmente [...]. Socialmente, fundamenta-se a concepção de que as crianças e os adolescentes devem ser disciplinados para se tornarem adultos.

Corsaro (2011) indica que existem duas vertentes teóricas sobre a socialização. O modelo determinista, que enxerga a criança como passiva, alguém que precisa ser domada para posteriormente poder colaborar com a manutenção da sociedade, precisando “ser controlada por

meio de treinamento cuidadoso” (p. 19). Como visto acima, ainda é comum as escolas manterem as crianças e adolescentes neste lugar através de imposição rígida da autoridade, demonstrando acreditar que os alunos e alunas são incapazes de tomar decisões ou de ser responsáveis, perpetuando possíveis comportamentos de submissão ou passividade. Na sociedade ocidental, a ideia de que as crianças e adolescentes precisam ser preparadas para a vida adulta permanece até hoje em muitas instituições escolares e no imaginário de muitos adultos (PIRES, 2007; PIRES; BRANCO, 2007). Como também ressalta Salles (2005, p. 37):

Na sociedade moderna, a criança e o adolescente se socializam para se integrarem e se adaptarem à sociedade. Esse processo de socialização implica uma longa educação, com metas a longo prazo. Ao final do mesmo, a criança deve chegar ao autocontrole, à autonomia e à independência que são características atribuídas ao adulto.

De acordo com esse modo de compreender a criança e o adolescente torna-se comum ouvir o termo “futuros cidadãos”, mas não seriam eles cidadãos desde o momento do nascimento? Permanece a concepção de que estão em uma fase de transição, onde passarão de incapazes para capazes. Ora, estamos todos e todas ao longo da vida passando por várias transições e aprendizados. Salles (2005) destaca ainda que, tradicionalmente, socializar significava preparar as crianças para serem inseridas na sociedade. Isto implicava uma desigualdade entre o adulto e a criança; uma relação hierarquizada. Atualmente, no entanto, os estudos apontam mudanças nas relações adultos/crianças e pais/filhos, questionando essa ideia de socialização clássica.

O modelo construtivista, a segunda vertente indicada por Corsaro (2011), percebe a criança como um agente ativo, que constrói seu mundo social e seu lugar nele. Teóricos como Piaget e Vygotsky são fundamentais para a compreensão da socialização por este modelo (cf., por exemplo, PIAGET; INHELDER, 1966/1980; e VYGOTSKY, 1984). Porém, ainda segundo Corsaro, a socialização é “um processo de apropriação, reinvenção e reprodução” (2011, p. 31). O autor continua chamando a atenção para a perspectiva sociológica, que valoriza a atividade coletiva, observando “como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si” (p. 31). Ele usa o termo “reprodução interpretativa” para abranger os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. As crianças contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais, porém elas estão, de alguma forma, circunscritas ao contexto do qual participam. Elas interpretam criativamente a cultura dos adultos, manifestando, entre os pares,

tentativas de assumir o controle sobre situações que lhe são sugeridas (cf. por ex., CARVALHO; PEDROSA, 2002; GOSSO; BICHARA; CARVALHO, 2015; LUCENA, 2010).

Neste contexto cultural, a escola tradicional se estabelece nas bases do pensamento capitalista liberal e nos moldes industriais: padronização de comportamentos, adaptação às normas sem reflexão, rotinas rígidas etc. Sua função é “adaptar os indivíduos às normas e valores numa sociedade de classes” (SPINUCCI, 2017, p. 26). Desta maneira, torna-se “o principal espaço institucional para organizar a vida das crianças” (PIRES; BRANCO, 2007, p. 315). Para Ariès (1981, p. 11), o surgimento da escola inicia um “longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estende até os nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização.”

A escola se constitui assim, como um novo espaço de socialização das crianças, presente atualmente cada vez mais cedo nas vidas de bebês, quase que ocupando o lugar das famílias, na socialização primária. Todo este contexto se justifica a partir de uma dinâmica social em que as famílias se modificam, a cultura patriarcal cede em alguns aspectos e as mulheres se inserem no mercado de trabalho, o sistema econômico vigente determina a necessidade de carga horária mais ampla, ou mais de um emprego para o sustento das famílias, que assim precisam colocar seus filhos e filhas em creches com poucos meses de vida. Além de as crianças entrarem cada vez mais cedo em instituições educacionais, elas permanecem inseridos nelas em boa parte do dia, durante um longo período do seu desenvolvimento e a escola acaba sendo realmente, na maioria das vezes, o seu principal espaço de socialização.

Diante das novas demandas sociais, surge o direito à educação, garantido no Brasil desde a Constituição Federal de 1988 e a Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Apesar desse direito estabelecido, o ambiente escolar é um espaço repleto de desigualdades, refletindo o ambiente social e por isso mesmo, também pode ser o lugar ideal para o fortalecimento e expansão de uma cultura de promoção e garantia dos direitos humanos², através da vivência no

² Não é o foco deste trabalho discutir sobre direitos humanos, porém achamos relevante o esclarecimento sobre direitos humanos e direitos de cidadania. Os direitos humanos abrangem tudo o que garante a dignidade do ser humano: vida, liberdade, educação, alimentação etc. Com as mudanças sociais, culturais e históricas, novos direitos passam a ser compreendidos como essenciais e assim, devem ser garantidos pela lei, pelo Estado e pela sociedade. Os direitos de cidadania regulam a relação entre cidadãos e Estado e são garantidos pela Constituição Federal; devem contemplar

seu cotidiano de situações de respeito, igualdade e da valorização do papel de cada um na construção do coletivo (GUZZO, 2005; AFONSO, 2012). Como enfatiza Lúcia Afonso (p. 10), “A escola pode e deve se transformar em uma das mais importantes instituições sociais a promover a cidadania e, na medida em que assume esse papel, pode atuar em um horizonte mais amplo, na defesa dos direitos humanos.” Evidencia-se assim a importância de olhar com mais atenção para este espaço, e enxergar suas possibilidades de mudança e crescimento para toda a sociedade. Por isso, avaliar o modo como estudantes lidam com situações de conflito interpessoal na escola, pode nos indicar a necessidade de promover comportamentos assertivos, melhor gerenciamento das emoções e autonomia, contribuindo para relações sociais mais saudáveis no ambiente escolar e fora dele.

Segundo Castro (2018, p. 133), “a escola tem favorecido o desenvolvimento de individualidades centradas em objetivos de autorrealização pessoal e desempenho individual e competitivo”. Muitas vezes, os jovens são acusados de apáticos e de pensar apenas em objetivos pessoais, porém, o modo de funcionamento da escola não costuma permitir o posicionamento dos estudantes e a reflexão cooperativa. Castro constatou em sua pesquisa que as crianças, de alguma forma, buscavam mostrar suas próprias opiniões sobre o funcionamento escolar, inclusive apresentando suas justificativas para divergir das opiniões dos adultos. A escola tradicional frequentemente poda a possibilidade de cooperação e autonomia dos estudantes, como se poda as asas de uma ave para ela não voar, ou voar apenas até onde é permitido. O estímulo dado é focado no desenvolvimento de habilidades acadêmicas e o próprio modelo social exige grande competitividade para se alcançar as “melhores” universidades e empregos.

Quando menores, a grande preocupação é mantê-las seguras, evitar acidentes e o preço pago é impedir que explorem os ambientes, que corram, que se sujem etc. No Ensino Fundamental, as crianças e pré-adolescentes ainda demandam muita atividade corporal para experimentar e conhecer o mundo e são forçadas a permanecer por muito tempo sentadas na banca, apenas ouvindo o professor ou professora transmitir conhecimentos específicos. Desta maneira, para algumas pesquisadoras e pesquisadores, o modelo educacional demonstra inibir a criatividade e

todos os grupos sociais. Eles possibilitam o reconhecimento e também a defesa dos direitos humanos (AFONSO, 2012).

espontaneidade das crianças, enfraquecer sua autonomia, motivação e autoconfiança (GUZZO, 2005; SPINUCCI, 2017), reprimindo a sua curiosidade e o livre brincar.

Outra crítica facilmente encontrada em pesquisas sobre o tema, refere-se ao controle do tempo, às rotinas rígidas estabelecidas na escola para facilitar o trabalho dos adultos (PIRES, 2007). Afinal, quem utiliza os serviços prestados pela escola? Será que o modelo de aula, a divisão do tempo, o período do recreio (descanso necessário e merecido), estão sendo estabelecidos de maneira a facilitar o desenvolvimento dos alunos e alunas, facilitar seu processo de aprendizagem? A rotina escolar muitas vezes reprime ou não dá espaço para possibilidades diversas. A forma como “ritualizam o tempo” não permite que as crianças e adolescentes expressem ideias, intenções ou pontos de vista (SPINUCCI, 2017).

Mesmo vivendo uma rotina sem sentido para grande parte das crianças na escola – expressa pela prática pedagógica descontextualizada e impregnada da ideologia dominante – os professores procuram formas alternativas de superar o mal-estar e descontentamento e acabam por exercer a autoridade e a violência, reproduzindo as relações desumanizadas presentes na sociedade (GUZZO, 2005, p. 20).

Castro comenta que o recreio é percebido como uma “mobilização coletiva que instaura uma alternativa às rotinas e ao *status quo* da escola. Essa alternativa é o que as sustenta e as energiza frente ao que pode ser enfadonho e não ter sentido na experiência escolar” (2018, p. 143). Observar e discutir sobre a opinião que as crianças e adolescentes têm da escola, o que as motiva, é fundamental para se planejar espaços mais ricos de aprendizado e socialização, assim como ampliar suas possibilidades de aprendizados para a vida, focando não apenas os conteúdos acadêmicos, mas também temas relevantes para suas rotinas em casa, nas relações com os amigos e adultos, estimulando sua autopercepção, empatia, capacidade para resolver problemas, lidar com as emoções etc.

2.2 ESTILOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITO INTERPESSOAL E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Como já discutido no capítulo anterior, as oportunidades de interações proporcionadas pelo ambiente escolar podem contribuir para o desenvolvimento saudável das crianças e adolescentes. A ausência ou pouca qualidade dessas interações podem causar sentimento de rejeição e

comportamentos desadaptados (LISBOA; KOLLER, 2001). Assim, reconhecendo a importância deste ambiente e do seu potencial para gerar a percepção de pertencimento e apoio nas crianças e adolescentes, contribuindo para a manutenção da sua autoestima e autoeficácia (AMPARO; GALVÃO; CARDENAS; KOLLER, 2008; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013) e acreditando que este pode ser um ambiente privilegiado para o desenvolvimento da autonomia e de habilidades sociais, incluindo a resolução de conflitos interpessoais, buscamos neste capítulo, discutir os conflitos interpessoais no ambiente escolar e os modos como crianças e adolescentes costumam lidar com eles, seus estilos de resolução de conflitos e a importância do reconhecimento e gerenciamento das emoções nestas situações.

Dados da OMS (2015) e da UNICEF (2018) chamam a atenção para os índices de violência mundial entre adolescentes, dentro e fora do ambiente escolar. No Brasil, é urgente pensar em programas de prevenção da violência nas escolas e intervenções em grupos de adolescentes ou crianças em situação de risco. Vicentin (2009) também chama a atenção para a relevância de programas educacionais de resolução de conflitos, com foco na compreensão e expressão de sentimentos e direitos de si mesmo e dos outros, colaborando assim para a formação de pessoas mais conscientes. Como ressalta Marques e Dell’Aglío (2013, p. 87-88), com base em Pinheiro (2004):

A escola não apenas repassa conteúdos e lida com cognições, mas vai além ao incluir na sua missão o compromisso com a formação integral do aluno. Ela tem a capacidade de promover resiliência por meio de estímulos e desafios e de construir interações de qualidade com estabilidade e coesão, criando uma rede de apoio com o ambiente.

Acreditamos ainda que os resultados poderiam ser ampliados “se as atenções se voltassem para um amplo espectro de competências e habilidades direcionadas ao bem-estar” (MARQUES; DELL’AGLIO, 2013, p. 84), que poderiam ter o ambiente escolar como seu principal local de desenvolvimento, focando não apenas na prevenção de violência, mas no desenvolvimento de crianças e adolescentes autônomos.

Para Piaget (1932/1994), o comportamento autônomo revelaria a capacidade de a pessoa definir seu próprio curso de ação, de se autorregular. A moral autônoma “aparece quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente, interiormente, a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” e quando “a consciência considera como necessário um ideal,

independente de qualquer pressão exterior.” (PIAGET, p. 154). Ela engloba um conjunto de fatores como a consideração da intencionalidade, capacidade de iniciativa, responsabilidade social e o próprio desenvolvimento moral (PIRES; BRANCO, 2008). Um sujeito autônomo passa a seguir as regras pois compreende sua relevância social e percebe a intencionalidade como algo mais importante do que o ato em si (LA TAILLE, 1992; BENZAQUEN, 2006). Segundo Wadsworth (1999), para Piaget, após os 12 anos, o adolescente que alcança o nível de desenvolvimento moral esperado já é capaz de perceber claramente a importância das regras e da verdade para a cooperação e o convívio social, assim como para o seu próprio bem. Já não é mais uma questão de obediência por coerção; é uma transição para a moralidade por cooperação.

Com o intuito de promover o protagonismo infantil, Pires e Branco (2007) chegam à conclusão de que a construção da autonomia dá-se pela divisão de responsabilidades, compromissos e de tarefas entre adultos e crianças, visto que diversos fatores precisam ser levados em consideração, como o estado desenvolvimental da criança, níveis de abstração, avaliação das consequências etc. Ou seja, é um processo de construção conjunta entre professores e estudantes em que gradativamente o estudante vai adquirindo a compreensão do seu papel social e assim adquirindo sua verdadeira autonomia. Segundo a teoria de Piaget (1932/1994), todos os seres humanos estão aptos a desenvolver a autonomia, porém necessitam de um ambiente que proporcione as condições sociais necessárias a tal desenvolvimento. Relações unilaterais baseadas no respeito a autoridade apenas fortalecem a heteronomia, embora ela seja uma etapa necessária; para ser superada requer a existência de relações de cooperação e respeito mútuo (SANTOS; PRESTES; FREITAS, 2014).

Discutir o modo como crianças e adolescentes estão resolvendo seus conflitos interpessoais no ambiente escolar pode nos ajudar a refletir e identificar modos de auxiliar as instituições educativas quanto ao seu papel no ensino de habilidades de relacionamento interpessoal. Segundo Leme (2004), os conflitos interpessoais podem ser compreendidos como:

Situações de interação social de confronto, desacordo, frustração etc., e que são, portanto, desencadeadoras de afeto negativo, podem ser resolvidos de maneira violenta ou pacífica, dependendo, justamente, dos recursos cognitivos e afetivos dos envolvidos, e dos contextos sociais em que ocorrem (p. 367).

Deluty (1979/1981) desenvolveu a escala CATS para identificar o estilo de resolução de conflitos de crianças e adolescentes categorizando-os como: agressivo, submisso ou assertivo. Quem adota o estilo agressivo costuma enfrentar a situação utilizando-se de métodos coercitivos como violência ou desrespeito ao direito, opinião ou sentimentos do outro. No estilo submisso o sujeito demonstra dificuldade de enfrentar a situação, adotando comportamentos de fuga ou esquiva (VICENTIN, 2009). Já o estilo assertivo é considerado o mais adequado e o mais difícil de ser encontrado, pois exige certo desenvolvimento cognitivo e aprendizado (LEME; CARVALHO; JOVELEVITHS, 2012); caracteriza-se pelo enfrentamento pacífico da situação, considerando os direitos, opiniões e sentimentos de todos os envolvidos (VICENTIN, 2009).

Del Prette e Del Prette (2013), ao tratarem de estilos de desempenho social, definem de modo semelhante as reações do sujeito. Estas podem ser classificadas como: a) reações não habilidosas ativas, quando a pessoa busca lidar com a situação de interação expressando-se de modo agressivo, negativo, utilizando ironia, autoritarismo ou coerção; b) reações não habilidosas passivas, caracterizadas pela esquiva ou fuga da situação, não demonstrando possíveis incômodos, mágoas, ou ressentimentos que tenham sido causados pela situação; c) reações habilidosas, contribuem para a competência social do sujeito, coordenando comportamentos encobertos e abertos, adequando-se às demandas e consequências obtidas, o que equivale à assertividade.

Como afirma Dani (2009), compreendendo que as situações de conflito moral são um dos elementos que impulsionam a construção da personalidade moral, então, cabe às escolas que pretendem colaborar com o desenvolvimento integral dos alunos e alunas, atentar para tais situações nas suas práticas educativas. Segundo Fernandes (2017), a resolução de conflitos é uma oportunidade para o desenvolvimento da moral autônoma dos estudantes e pode ser mediada pelos educadores no sentido de mostrar aos envolvidos que o outro também tem sentimentos e pontos de vista que devem ser considerados. Assim, a criança e o pré-adolescente gradativamente tornam-se capazes de compreender o ponto de vista do outro sem necessariamente abdicar do seu, assim como, criar seus próprios conceitos a partir do que ouvem e interpretam das suas relações.

Identificar e problematizar as situações de conflito e violências entre os alunos, tais como brigas, gozações e intimidações, são atitudes do professor que favorecem a construção de um ambiente de diálogo, no qual as crianças são convidadas a expressar seus pontos de vista. As experiências de trocas entre as crianças contribuem para a construção de capacidades como a empatia, a generosidade e a reciprocidade. Essas capacidades são indispensáveis à construção de valores morais

necessários à consolidação de relações interpessoais mais éticas, justas e respeitadas (DANI, 2009, p. 576).

A visão negativa dos conflitos interpessoais como prejudiciais ao desenvolvimento humano pode ser um equívoco devido às consequências ou resultados deles, que muitas vezes desencadeiam brigas e agressões (VINHA, 2003). Porém a maneira de lidar com os conflitos é o que causa resultados negativos e não o conflito em si. O conflito por si mesmo sempre vai existir devido ao fato de existirem ideias, valores e perspectivas diferentes para as mesmas situações, ou seja, como afirma Vicentin (2009), os conflitos ocorrem devido à oposição de ideias gerando um desequilíbrio. Para se restabelecer o equilíbrio é necessário um esforço cognitivo, por exemplo, de colocar-se no lugar do outro buscando coordenar as diferentes perspectivas. Nesse sentido, “os conflitos são oportunidades de aprendizagem, de conhecimento de si e do outro, do exercício do diálogo e da democracia.” (DANI, 2009, p. 576). Eles podem gerar reflexões, descobertas, aprendizados, flexibilizações, empatia, podendo, portanto, ser positivos ao desenvolvimento humano.

Os conflitos que surgem na escola e nas salas de aula deveriam ser momentos nos quais os professores e alunos pudessem dialogar, negociar, acordar e construir saberes necessários à convivência cotidiana da vida escolar. Quando os conflitos são problematizados, amplia-se a possibilidade de construção da aprendizagem cooperativa, forma que permite superar relações competitivas e individualistas em nossas escolas. A aprendizagem cooperativa fortalece os sujeitos em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral (DANI, 2009, p. 573).

Ainda de acordo com a autora, um outro aspecto sobre os conflitos é que eles vêm acompanhados de uma carga emocional e por isso, os sentimentos precisam ser considerados na problematização do conflito. Identificar e reconhecer os sentimentos ajuda na compreensão das suas causas em si mesmo e no outro. Tognetta (2003) valoriza o autoconhecimento e autodomínio da dimensão afetiva para assim proporcionar modos alternativos e saudáveis de expressão emocional. Na falta do aprendizado de outros modos de lidar com situações de conflito interpessoal, é mais provável que os envolvidos deixem-se guiar pelas emoções despertadas e por isso mesmo, costumam emitir respostas primitivas como agressão ou fuga (DANI, 2009).

No mesmo sentido, Leme (2004), destaca que os conflitos interpessoais mobilizam conjuntamente recursos cognitivos e afetivos. Sastre e Moreno (2002) afirmam que os sentimentos são o motor que impulsiona a ação, assim como Del Prette e Del Prette (2005) concordam que o

estado emocional desencadeado pela interpretação que a pessoa faz sobre determinada situação tende a mediar a expressão emocional e as ações do sujeito. Damásio (1996), a partir de estudos empíricos, também conclui que os sentimentos exercem forte influência sobre a razão e os comportamentos, demonstrando que a capacidade de regular as emoções também é uma condição necessária para a resolução de conflitos.

Vicentin (2009, p. 22) conclui que:

A resolução de um conflito envolve o âmbito cognitivo, visto que o sujeito necessita ser capaz de colocar-se no lugar do outro e coordenar com sua própria perspectiva. Também envolve o âmbito afetivo, já que a capacidade de se colocar no lugar do outro parece ser insuficiente para que uma pessoa possa escolher resolver um conflito de forma pacífica, o que enfatiza o papel do gerenciamento das emoções. Além disso, envolve o âmbito cultural, que oferece significado às situações sociais, influenciando, assim, o pensamento do sujeito sobre a situação e sobre sua reação emocional.

Com base em diversos estudos, Vicentin (2009) afirma que um dos motivos do alto índice de violência na sociedade é a prevalência de maneiras agressivas de se resolver conflitos. A agressividade pode ser definida como “comportamento que visa prejudicar ou ferir outra pessoa ou objeto” (BEE; BOYD, 2011, p. 329). Vicentin, no entanto, chama atenção para as críticas feitas a tal definição por desconsiderar as situações em que não há intenção de causar dano, porém ele é causado mesmo assim. Ou seja, podemos concluir que o comportamento agressivo é uma ação que causa ou implica danos ou prejuízos ao outro (LISBOA; KOLLER, 2001).

Alguns estudos indicam que o comportamento agressivo está relacionado às características de personalidade e aos padrões de adaptação social e psicológica desenvolvidos ao longo da vida (LISBOA; KOLLER, 2001). Segundo Leme (2004), existem indícios de um componente biológico para a agressividade enquanto função adaptativa, porém outros fatores também podem intervir sobre o comportamento agressivo como a personalidade, experiências anteriores e expectativas socioculturais. Outras pesquisas sugerem que o ambiente agressivo seria fator relevante, incluindo-se aqui o uso de técnicas coercitivas e punitivas (BEE; BOYD, 2011).

De acordo com Lisboa e Koller (2001) e Lisboa (2005), a agressividade é importante ao desenvolvimento humano e à vida em grupo. Diante situações de mudança ou estressantes, que exigem adaptação do sujeito, comportamentos agressivos podem indicar a tentativa de readaptação,

um pedido de ajuda ou uma maneira de aliviar a ansiedade. Ou seja, dependendo da sua forma ou função e onde ele emerge, o comportamento agressivo pode ser considerado adaptativo ou não. Pode representar ganhos, como *status*, liderança e dominação ou perdas como exclusão e violência.

Por exemplo, na entrada da adolescência ou na entrada na escola as crianças passam por um processo de adaptação que pode ser enquadrado no conceito de transição ecológica proposto por Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979/1996; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Quando as pessoas transitam em diferentes ambientes e, neste processo, alternam distintos papéis sociais (filho – aluno, por exemplo), é natural que se sintam desadaptadas e que, gradualmente, adotem novos comportamentos e atitudes para lidarem com a situação. A agressividade pode surgir nestes momentos de transição ecológica, como um comportamento adaptativo, que não visa a causar danos, mas a buscar a adaptação a um novo ambiente e/ou papel social (Lisboa, 2005, p. 17).

Algumas crianças ou adolescentes escolhem comportamentos ineficazes de adaptação, com base nos seus recursos disponíveis e podem gerar perturbação no ambiente e consequências negativas ao próprio desenvolvimento. A agressividade na infância é comumente associada à maior dificuldade de compreender as intenções do outro, – podendo interpretar um acidente como uma atitude agressiva contra ela e reagir da mesma maneira – inabilidade para identificar os sinais relevantes do ambiente e encontrar soluções efetivas diante das demandas sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013; BEE; BOYD, 2011). Dani (2009), em sua pesquisa, identificou que era comum o sentimento de raiva ser motivador das ações agressivas, indicando que possivelmente as crianças e adolescentes não conseguiam lidar sozinhas com este sentimento, buscando assim externalizá-lo em alguém ou em algo, na tentativa de reduzir a emoção. Vicentin (2009) também chama a atenção para a característica de autopreservação da agressividade e lembra que na adolescência a imagem é muito importante no grupo de pares o que pode fazê-los optar pela coação a ser coagido em uma situação de conflito, ou seja, a agressividade pode ser usada com o objetivo de promover a autovalorização, o que é mais comum possivelmente quando se considera mais os valores individuais do que os coletivos.

Ao longo do desenvolvimento as crianças tendem a mudar da agressão física para a agressão verbal; e da agressão instrumental para a agressão hostil. Na agressão instrumental existe a motivação de alcançar um objetivo e não necessariamente causar dano, ou seja, tomar um brinquedo do colega por exemplo, furar a fila da cantina etc. Já a agressão hostil tem como objetivo causar o sofrimento da outra pessoa (VICENTIN, 2009; BEE; BOYD, 2011). A agressividade

também pode ser expressa de modo coercitivo, visando controlar pessoas ou situações, ou resistente, visando resistir a imposições externas. As estratégias coercitivas tendem a provocar problemas de relacionamento com os parceiros, como a rejeição e menor investimento afetivo e acadêmico por parte dos adultos (LISBOA; KOLLER, 2001).

O comportamento agressivo pode ainda ser classificado como confrontativo ou não confrontativo. O primeiro envolve ações físicas diretas como: chutar, bater, morder, destruir objetos pessoais ou do outro, machucar o outro ou a si mesmo. Também ações verbais como: iniciar discussões, falar palavrões e xingamentos, fazer deboches, ameaças, ridicularizações, provocações. Já o comportamento não confrontativo envolve atos hostis de forma indireta como: atacar a reputação, prejudicar o andamento das atividades, perturbar ambientes e provocar intrigas. É comum em crianças que a agressividade confrontativa seja mais voltada aos pares e a não confrontativa aos adultos (LISBOA; KOLLER, 2001).

O comportamento submisso se caracteriza pelo não enfrentamento da situação, através de fuga ou esquiva. Envolve a consideração dos direitos e sentimentos dos outros em detrimento dos próprios (LEME, 2004). Para Vicentin (2009), esta característica sugere que o sujeito é governado pelo outro, não sendo capaz de tomar as próprias decisões, ou seja, não demonstra autonomia. A submissão ou passividade costuma ser percebida em pessoas com dificuldade para expressar sentimentos negativos ou de desagrado e que normalmente concordam com os demais, não expressando as próprias opiniões e renunciando aos próprios direitos ou vontades (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013). De acordo com Leme (2004), embora a criança muitas vezes reconheça que esse posicionamento diante de conflitos não seja o mais adequado, da mesma forma como reconhece o agressivo, ela o mantém tanto pelo medo do confronto, quanto pela dificuldade de encontrar outras formas de ação mais adequadas, como se as únicas opções aprendidas fossem lutar ou fugir, o que confirma a necessidade de se investir esforços no ensino de habilidades sociais desde a infância.

Del Prette e Del Prette (2002) advertem também que o comportamento submisso pode ser estimulado em nossa sociedade pela crença de que seria mais adaptativo e socialmente desejável por não envolver confronto. Destacamos que em sociedades onde a heteronomia e relações mais verticais são valorizadas, o comportamento submisso será igualmente valorizado. A heteronomia é mantida através da coação adulta, que a reforça por meio de castigos e ameaças. Deste modo, o

respeito não é alcançado pela conscientização do seu valor, mas pelo poder da coação, pela imposição (FERNANDES, 2017). Vinha (2003) realizou pesquisa que confirma essa hipótese, constatando que dentre dois grupos de crianças, as que se encontravam em uma classe caracterizada por relações autocráticas³ apresentavam mais comportamentos submissos diante de uma situação de conflito hipotético, enquanto as crianças de uma classe considerada democrática⁴ buscavam resolver conflitos de modo mais cooperativo.

Portanto, ser socializado sob condições de controle, em que tudo ou quase tudo já vem predefinido, com pouca ou nenhuma oportunidade de inovar, é bem diferente de ser socializado podendo experimentar, fazer escolhas e tomar decisões, podendo assim verificar as consequências delas (SPINUCCI, 2017). Benzaquen (2006) cita alguns estudos desenvolvidos na Espanha sobre educação para solidariedade e o Movimento de Cooperação Educativa (MCE) italiano, inspirado em Freinet, que propõem a pedagogia do sujeito, reconhecendo a importância da relação para a educação e rejeitam a pedagogia autoritária, que não favorece a construção conjunta. É bastante comum as crianças e pré-adolescentes formarem seu autoconceito também com base na expectativa que percebem que seus pais ou professores têm a seu respeito, por esta razão, comparações e padrões fixos pré-estabelecidos podem inibir o desenvolvimento de um autoconceito positivo dessas crianças e pré-adolescentes (BEE; BOYD, 2011), possivelmente atrapalhando também o desenvolvimento da sua autonomia.

Leme (2004) também aponta a cultura como um dos fatores que influenciam o estilo de resolução de conflito. Ela cita pesquisas de orientação intercultural que demonstram que culturas como a norte americana enfatizam o funcionamento psicológico independente e por isso tendem a socializar as crianças de modo mais autônomo, expressando e defendendo seus direitos e sentimentos, ou seja, emitindo comportamentos mais assertivos. Já culturas latinas, orientais e árabes tendem a socializar para um funcionamento psicológico interdependente, valorizando a convivência harmoniosa de modo que pode enfatizar mais a obediência e respeito à autoridade, resultando em comportamentos mais submissos ou ao menos, na percepção de que eles seriam mais desejáveis socialmente.

³ Na classe considerada autocrática, o professor agia de modo a centralizar as decisões, determinando as ações permitidas ou proibidas, resolvendo os problemas e impondo as normas.

⁴ Na classe democrática o professor exercia papel de mediador e as decisões e planejamentos eram realizados de modo cooperativo.

Tais tendências de resolução de conflitos são, provavelmente, aprendidas com modelos, como pais e professores, que aparentemente, ou agem como modelos de solução de problemas deste tipo, ou mesmo, estimulam involuntariamente comportamentos mais submissos, mais facilmente associáveis a comportamentos pró-sociais por eles valorizados. A cultura em que se processa a socialização da criança desempenha um papel fundamental neste aprendizado da resolução de problemas interpessoais, no sentido em que diferentes sistemas de valores expressam diferentes ideais de vida, que constituem o universo simbólico que dá significado às interações sociais de um dado grupo (LEME, 2004, p. 372).

O estilo assertivo está ligado à autonomia moral de Piaget, visto que o sujeito consegue levar em consideração a perspectiva do outro, sem, no entanto, deixar de considerar a sua (VICENTIN, 2009). Com base em Deluty (1981), Leme (2004, p. 371) explica que:

o comportamento assertivo caracteriza-se, como o agressivo, pelo enfrentamento da situação de conflito, evidenciado em comportamentos explícitos de defesa dos próprios direitos e opiniões, sem, porém, apelar para qualquer forma de coerção, como violência ou desrespeito ao direito e opinião alheios. Além de envolver a expressão de pensamentos e sentimentos positivos, como, por exemplo, elogiar e concordar com opiniões dos outros.

Segundo Del Prette e Del Prette (2013, p. 45), a assertividade envolve “habilidades de afirmação e defesa de direitos e de autoestima, com risco potencial de reação indesejável por parte do interlocutor, por exemplo: solicitar mudança de comportamento, defender-se de acusações injustas e resistir à pressão do grupo.” Isso remete à afirmação de Benzaquen (2006, p. 3) sobre a cooperação. Para ela:

é uma ilusão afirmar que a cooperação pressupõe harmonia. A cooperação não é a ausência de conflito, mas sim a possibilidade de fazer em conjunto, é a tentativa de um consenso. O consenso pressupõe diferenças, que são negociadas, muitas vezes de maneira conflituosa, em prol do objetivo em comum.

Do mesmo modo, a assertividade exige a habilidade de argumentar, ponderar, buscar juntamente com o outro a melhor solução possível para ambas as partes. Portanto, o conceito de assertividade envolve a noção de igualdade de direitos e deveres, o respeito e a dignidade humana, legitimando a sua defesa e reivindicação. Caracteriza-se pela busca do equilíbrio entre o respeito pelo outro e o respeito por si mesmo (VICENTIN, 2009). Segundo Dani (2009, p. 573), “aprender

a conhecer a si e ao outro faz avançar a construção de personalidades autônomas, característica necessária na escolha e organização de estratégias não violentas na resolução dos conflitos”. Para Del Prette e Del Prette (2013), a capacidade de pensar considerando a reciprocidade é um pré-requisito para o exercício da assertividade. Ou seja, ela requer certa maturidade cognitiva e envolve a coordenação entre cognição e afetividade (LEME, 2004). Na medida em que a criança torna-se capaz de voltar-se para o outro, ir além de si mesma, consegue relativizar seu ponto de vista e compreender que ela está inserida em um contexto onde existem outras possibilidades diferentes da sua, ela passa a coordenar sua individualidade com o universal e se torna capaz de se posicionar de forma consciente e competente, administrando os conflitos naturalmente existentes nas relações sociais (LA TAILLE, 1992).

Acreditamos que o meio social no qual estamos inseridos, deve estimular as crianças e os adolescente a posicionarem-se de forma mais clara, eficaz e confiante, assim como pensar nas consequências de seus atos visando ao bem-estar do outro. Do mesmo modo, o desenvolvimento da empatia, capacidade de compreender o ponto de vista do outro, e o sentido de seguir ou questionar determinadas regras sociais ajuda-os a deixar uma postura passiva ou agressiva e expressar suas opiniões de forma respeitosa e assertiva. Diversas pesquisas realizadas com crianças indicam que a boa regulação das emoções nos anos pré-escolares resulta comumente em certa variedade de habilidades sociais no futuro, como por exemplo a capacidade de obedecer a regras morais, pensar sobre valores, menor probabilidade de apresentar problemas de comportamento e mais facilidade de fazer amizades (BEE; BOYD, 2011; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

O inverso também é demonstrado em outras pesquisas, em que crianças mais populares costumam comportar-se de maneira mais positiva e apoiadora, explicam coisas, consideram as vontades dos colegas, regulam e expressam emoções, assim como avaliam melhor as emoções dos outros. A ausência de tais habilidades pode aumentar as chances de crianças e pré-adolescentes serem rejeitados por colegas, principalmente se o motivo for por agressividade excessiva, aumentando também as chances de desenvolverem mais problemas de comportamento e transtornos emocionais ao longo da vida, além de diminuir as suas oportunidades para treinar o desenvolvimento das habilidades sociais (BEE; BOYD, 2011; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013). É importante ressaltar ainda a importância dos pais e professores enquanto modelos de

comportamento (LEME, 2004), pois também a sua forma de expressar as emoções relaciona-se com a capacidade de os filhos ou alunos(as) se autorregularem.

As conceituações e reflexões realizadas neste capítulo, nos dão o embasamento para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, que consiste em *investigar o posicionamento de estudantes de 10 a 14 anos frente a situações hipotéticas de conflito interpessoal no ambiente escolar*. Sendo assim, no próximo capítulo explicitamos o método utilizado para a concretização dos objetivos.

3 MÉTODO

Para alcançar os objetivos propostos foi delineado um planejamento de pesquisa com a indicação dos participantes, escolha do local de pesquisa, dos procedimentos de coleta e de análise dos dados, bem como outros requisitos necessários à submissão ao Comitê de Ética.

Tendo em vista a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2013), a respeito das questões éticas que envolvem pesquisa com seres humanos, considera-se que os participantes poderão eventualmente sentir algum constrangimento ou desconforto com a situação de pesquisa, por exigir que se imaginem em situações de conflito interpessoal no ambiente escolar. Para minimizar estes efeitos, o preenchimento do questionário CATS foi realizado na própria sala de aula, ambiente onde se espera que os estudantes estejam familiarizados e confortáveis, na companhia dos outros colegas e de algum professor ou professora. As crianças e adolescentes foram informadas que a sua participação era totalmente voluntária e poderia ser encerrada a qualquer momento, sob a vontade deles ou delas, sem prejuízo. A pesquisadora também se disponibilizou para o esclarecimento de qualquer dúvida e informações que esses solicitassem, a qualquer tempo.

Foi informado, ainda, ao Comitê de Ética, que a pesquisa deve possibilitar um momento de autorreflexão e autoconhecimento aos participantes, uma possível ampliação do repertório de habilidades sociais e dos posicionamentos frente a situações de conflito interpessoal, além dos resultados viabilizarem uma devolutiva às instituições e aos próprios estudantes, possibilitando benefícios nas relações e comunicação entre os envolvidos. Espera-se com isso proporcionar o debate junto às instituições de ensino sobre a importância do desenvolvimento de habilidades sociais na escola e seus reflexos positivos para a autonomia dos estudantes.

Todos os dados coletados em pesquisa, anotações, transcrições e questionário estão arquivados e armazenados em pastas de arquivo e HD externo sob a responsabilidade da pesquisadora principal e de sua orientadora, no Laboratório de Interação Social Humana - LABINT, do Departamento de Psicologia, 9º (nono) andar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, localizado na Av. da Arquitetura, s/n - Cidade Universitária, Recife - PE. CEP: 50740-550. Tel.: 2126-8270, pelo período mínimo de 5 anos. Sua utilização será

restrita aos fins da pesquisa, resguardado total sigilo quanto às informações e declarações/relatos fornecidos, bem como garantido o anonimato dos participantes.

3.1 A ESCOLA ESCOLHIDA

A escola foi selecionada após conversas com profissionais de educação do nosso ciclo de relacionamento, buscando as que poderiam ter disponibilidade para aceitar um trabalho de pesquisa com os alunos do 6º ano. A escolha foi precedida de visitas a algumas instituições educacionais que foram sugeridas. Nelas, procuramos conversar com direção/ coordenação da escola, para expor o projeto e os procedimentos que seriam usados. Havendo disponibilidade da escola, solicitou-se uma carta de anuência para formalizar tal contribuição ao trabalho ora proposto.

Inicialmente foi planejado que a coleta de dados seria realizada em duas escolas, com o objetivo de proporcionar maior diversidade de resultados, porém devido a algumas questões burocráticas e de prazos, optamos por realizar a pesquisa em apenas uma das escolas, aumentando o número de participantes, podendo desta forma incluir todas as turmas de 6º ano da instituição escolhida. A pesquisa então foi realizada em uma escola pública estadual da região metropolitana do Recife, que será caracterizada a seguir, para que o leitor ou leitora possam visualizar de que contexto falamos, onde aconteceram tais relatos e dados de pesquisa. Portanto, neste capítulo serão fornecidas breves informações sobre a estrutura da escola em que a pesquisa foi realizada, a classe socioeconômica dos estudantes que a frequentavam, assim como outros dados relevantes observados na instituição.

A escola dispõe apenas do Ensino Fundamental anos finais, ou seja, do 6º ao 9º ano, nos períodos da manhã e da tarde. No período noturno funciona o EJA (Educação de Jovens e Adultos). De acordo com a gestora, o nível socioeconômico das famílias é baixo. A maior parte das crianças é bem cuidada, frequenta médicos regularmente e a maioria das famílias mantém um bom diálogo com a escola, frequentando as reuniões e comparecendo sempre que solicitadas. Os familiares geralmente têm nível educacional até o ensino fundamental, fazendo da escola o principal acesso das crianças à educação formal.

Estruturalmente, trata-se de uma casa pequena, para os fins a que se destina. Dispõe de uma área verde na entrada e próximo ao refeitório, um pequeno espaço com plantas, com intenções de

transformá-lo em horta, cuidada pelos próprios estudantes juntamente com uma professora. A maioria das salas de aula é apertada, mal iluminadas e bastante quentes, deixando estudantes e professores pouco confortáveis. Algumas outras são um pouco maiores e mais ventiladas. Apenas uma dispõe de ar condicionado. As principais áreas de lazer são o refeitório – que quase não dispõe mais de mesas ou cadeiras, segundo a gestão, devido a depredação causada pelos estudantes –, os corredores do lado de fora das salas de aula e a área verde na entrada. Existe ainda uma quadra aberta, frequentada pelos estudantes apenas com o professor de educação física. Também conta com uma pequena biblioteca, uma pequena sala de informática, cozinha e uma sala para a secretaria, uma para a direção e a sala dos professores e professoras.

3.2 OS ESTUDANTES PARTICIPANTES

Após aprovação pelo Comitê de Ética para início da pesquisa, os responsáveis pelas crianças e adolescentes do 6º ano da instituição escolhida foram contactados pela pesquisadora para esclarecer os procedimentos da pesquisa, os benefícios e riscos que poderiam advir da participação e, em seguida, solicitar sua concordância formal, materializada com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A partir da compreensão de que os estudantes também deveriam se posicionar sobre o seu interesse em participar da pesquisa, eles foram esclarecidos pela pesquisadora sobre os procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa e, em seguida, questionados sobre sua concordância em participar. Em caso afirmativo, foi solicitado que assinassem o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Como já informado, os alunos e alunas participantes da pesquisa estavam matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental (anos finais), da referida instituição. O número total de participantes foi de 69 estudantes, dos quais, 38 meninas e 31 meninos dentre as quatro turmas de 6º ano, que integram um grupo único na análise dos dados. A idade esperada para a série é de 10 a 12 anos, porém havia certo número de adolescentes nas turmas que estavam acima dessa idade e decidimos que seus dados também seriam relevantes para as análises, sendo assim, a faixa etária foi ampliada para até 14 anos. Estudantes que tivessem idade inferior a 10 anos ou superior a 14 anos, matriculados nessas turmas, não tiveram seus resultados analisados, embora tenham participado da coleta juntamente com os colegas para não sentirem desconforto por exclusão e nem ficarem

desassistidos durante o período de coleta. A idade média dos participantes foi 11,85 anos e o desvio padrão 0,89.

As turmas de 6º ano recebem atenção diferenciada nesta instituição, pois estão vindo de outras escolas. A reunião com os familiares costuma acontecer separadamente das outras turmas. Muitas crianças e adolescentes chegam ainda apresentando dificuldades de leitura e escrita, o que pôde ser também observado ao longo da pesquisa.

A escolha da série foi feita baseada no nível de autonomia e desenvolvimento cognitivo/afetivo que se espera de crianças com cerca de 10 a 12 anos para discutir as situações propostas, concordando com o Parecer CNE/CEB nº 11/2010 que indica o desenvolvimento esperado nessa faixa etária, envolvendo a ampliação de vínculos sociais e afetivos e a capacidade de empatia, importante para a construção da autonomia e aquisição de valores morais e éticos (BRASIL, 2010). Tendo em vista que este ano representa um período de transição no ambiente escolar, podendo gerar questionamentos e posicionamentos mais marcantes nas crianças por serem recém-chegadas nesta nova etapa⁵, citamos mais uma vez os PCN:

[...] atenção especial deve ser dada aos momentos de transição entre um tipo de exigência e outro. Um desses momentos vem ocorrendo, na maior parte das escolas, na passagem do segundo para o terceiro ciclo⁶, marcada por experiências muito fortes para os alunos (BRASIL, 1998, p. 127).

Por fim, complementamos com o exposto no texto da BNCC (Base Nacional Curricular Comum) que ressalta a importância nesta fase de fortalecer a autonomia dos estudantes, oferecendo-lhes possibilidades de entrar em contato com diversos conhecimentos de forma crítica (BRASIL, 2017).

Na primeira semana da pesquisa observamos as relações entre os estudantes e entre eles e os professores. Relações conflitantes entre estudantes e professores ou professoras ficaram evidentes. Em diversos momentos, em algumas turmas mais do que em outras, professores e professoras só

⁵ No caso específico desta pesquisa os estudantes vinham de outras escolas, portanto todo o ambiente e regras da instituição eram novidade para os recém-chegados que compunham o grupo participante da pesquisa. Entretanto, a coleta de dados ocorreu no final do ano letivo, quando os estudantes estavam concluindo seu primeiro ano na escola.

⁶ O último ano do segundo ciclo refere-se atualmente ao 5º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais. E o primeiro ano do terceiro ciclo corresponde então ao 6º ano do Ensino Fundamental – anos finais.

eram ouvidos quando dirigiam-se aos estudantes com tom de voz bastante alto e disciplinador ou punitivo. A gestora da escola assume papel de grande respeito e autoridade com os estudantes e demonstra habilidade em auxiliá-los na resolução de conflitos interpessoais, embora que, no tempo observado, as relações entre estudantes e educadores evidenciou predominantemente o modelo autoritário e disciplinador. Muitos estudantes, inclusive, demonstraram acreditar nesse modelo, chegando a pedir mais autoridade ou punições para com os alunos e alunas que, segundo eles, atrapalhavam o andamento das aulas. As relações entre estudantes e professores parecem bem desgastadas; os profissionais que atuam na escola, de maneira geral, queixam-se bastante da rotina, dos estudantes, da falta de respeito, das dificuldades estruturais do ambiente, das dificuldades de aprendizado da maior parte das crianças e adolescentes. Tais relatos foram feitos de modo informal em momentos de intervalo entre as coletas de uma turma para outra, durante o período em que a pesquisadora esteve na instituição.

De maneira geral, estudantes e professores queixam-se constantemente da estrutura da escola, da falta de conforto nas salas de aula, o que dificulta a concentração e conseqüentemente o aprendizado. Surpreendeu-nos o relato de alguns estudantes que não gostavam da hora do recreio e até evitavam sair da sala devido a “*bagunça, brigas, barulho*”. Não era foco da pesquisa, porém foi possível observar que era um momento bastante tumultuado e barulhento, provavelmente devido à falta de estrutura e espaço adequado para que os estudantes pudessem se dispersar mais, correr, conversar, brincar etc.

Apesar de todas as dificuldades, foi possível ainda acompanhar os esforços de professores e estudantes na realização de projetos extraclasse, na organização da feira de ciências e até um suposto “boicote” organizado por estudantes de uma turma mais velha, que aparentemente não estavam interessados em participar da feira. Também pudemos observar a organização e o evento de despedida dos alunos e alunas do 9º ano, que estavam concluindo esta etapa, e demonstraram ter um bom vínculo com a escola, os profissionais dela e os colegas.

Algumas informações sobre a caracterização dos participantes foram agrupadas em forma de tabelas para melhor visualização do leitor. Elas foram obtidas a partir de uma ficha *Dados de identificação dos participantes* (Apêndice A), elaborada pela pesquisadora, com algumas questões consideradas relevantes para a pesquisa. Quanto a constituição familiar observamos que a maior

parte dos estudantes vive em família nuclear com pai e mãe (32%), seguida de família nuclear monoparental (28%) e 32% possui ao menos um irmão ou irmã como mostram as Tabelas 1 e 2.

Tabela 1 – Constituição familiar dos participantes

CONSTITUIÇÃO FAMILIAR	Nº DE PARTICIPANTES	PORCENTAGEM
Nuclear Biparental	22	32%
Nuclear Monoparental	19	28%
Reconstituída	5	7%
Extensa com pais	8	12%
Extensa sem pais	11	16%
Não responderam	4	6%

Tabela 2 – Quantidade de irmãos dos participantes

QUANTIDADE DE IRMÃOS	Nº DE PARTICIPANTES	PORCENTAGEM
Um	22	32%
Dois	14	20%
Três	11	16%
Quatro	7	10%
Cinco	4	6%
Seis ou mais	5	7%
Não responderam	5	7%
Outros	1	1%

Nota: uma participante indicou ter dois primos que são como irmãos e moram na mesma casa, classificado na tabela como *Outros*.

Com o objetivo de buscar algum indício de uma educação que proporciona certa independência e responsabilidade aos jovens questionamos-lhes como costumam ir para a escola. Neste sentido, a Tabela 3 aponta que 70% dos participantes faz o percurso de casa para a escola sozinhos. Este fato pode ter outras justificativas, como o nível socioeconômico, proximidade de casa para a escola, faixa etária dos participantes etc. Apesar dessas variáveis não serem foco da

pesquisa, a informação por si só, foi considerada um dado relevante para a caracterização da amostra deste estudo, demonstrando que, neste aspecto específico, a maioria dos jovens possui independência quanto ao deslocamento de casa para a escola.

Tabela 3 – Modo de deslocamento para a escola

DESLOCAMENTO	Nº DE PARTICIPANTES	PORCENTAGEM
Sozinho(a)	50	70%
Condução / Transporte escolar	6	8%
Adulto da família	14	20%
Não responderam	1	1%

Nota: dois participantes responderam com duas formas de deslocamento, ambas foram consideradas na quantificação.

Ainda no âmbito da educação familiar perguntamos se as crianças e adolescentes haviam escolhido a escola que estudam atualmente, com a intenção de identificar se eles participam ativamente de decisões sobre a sua vida. A Tabela 4 evidencia pouca participação. Quanto a questão perguntada, 61% dos participantes respondem que a decisão foi apenas da família; 23% decidiram sozinhos, neste caso foi comum encontrar a justificativa de que escolheu e pediu aos pais. Quando justificado desse modo, poderíamos ter considerado como uma decisão conjunta, mas preferimos discriminar esse quantitativo em um item separado; e apenas 7% indicaram ter tomado a decisão em conjunto com a família.

Tabela 4 – Escolha da escola

ESCOLHA DA ESCOLA	Nº DE PARTICIPANTES	PORCENTAGEM
Participante	16	23%
Família	43	61%
Conjunto (participante e família)	5	7%
Outros	4	6%
Não responderam	3	4%

Nota: dois participantes responderam com duas opções, ambas foram consideradas na quantificação.

Para investigar um pouco sobre as relações sociais dos participantes, questionamos se eles sentiram dificuldade para fazer amigos ao chegar na escola, pois como dito anteriormente as

turmas de 6º ano, nesta escola, são compostas por alunos e alunas recém-chegadas à instituição. A Tabela 5 revela que 68% dos participantes indicaram não ter tido dificuldades e a maioria não justificou a resposta. Dentre os que justificam, a maior parte relata características positivas em si mesmos que facilitariam as relações de amizade. Dos 29% que relataram dificuldades, os que justificam indicam em maior número timidez ou vergonha.

Tabela 5 – Dificuldade para fazer amizades ao chegar na escola

RESPOSTA	JUSTIFICATIVAS	Nº DE PARTICIPANTES
Sim	Timidez/Vergonha	7
	Fechada/Calada	3
	Não conhecer ninguém	2
	Outros motivos	4
	Não justifica	4
Não	Características positivas do participante	12
	Características positivas dos colegas	7
	Já tinha amigos/conhecidos	5
	Outros motivos	2
	Não justifica	21
Mais ou menos	-	2
3%		

Outra questão que consideramos relevante para conhecer melhor a opinião dos jovens a respeito do ambiente em que eles passam boa parte do seu tempo, até mesmo pensando em futuras pesquisas, foi se o(a) participante gosta da escola atual e sua justificativa. Vale ressaltar que a pesquisa aconteceu no final do ano letivo, portanto eles já poderiam ter opiniões construídas a respeito da instituição. Na Tabela 6 verificamos que 92% indicam que sim, em primeiro lugar devido a características gerais positivas da escola, com respostas do tipo: “Porque é muito boa.” Em segundo lugar indicam gostar dos professores; e em terceiro lugar consideram a qualidade do ensino. É relevante destacar que estes questionamentos constituíam apenas uma sondagem e acreditamos que possivelmente os participantes poderiam não estar à vontade para dar certas respostas que pudessem trazer-lhes algum prejuízo, mesmo tendo a pesquisadora garantido o sigilo

da pesquisa, o que pode ser confirmado pela comparação de algumas respostas mais adiante nos Gráficos 1 e 2.

Tabela 6 – Gosta da escola e justificativas

RESPOSTA	JUSTIFICATIVAS	Nº DE PARTICIPANTES
Sim 92%	Características positivas gerais	22
	Qualidade do ensino	14
	Amigos	13
	Professores	15
	Outros/Não opina	13
Não 5%	Outros/Não opina	4
Mais ou menos 1%	Bullying	1
Não responderam 2%	-	2

Nota: quando mais de uma justificativa foi dada, todas foram consideradas na quantificação.

As últimas perguntas feitas na ficha *Dados de identificação dos participantes* constituíam parte do desejo de compreender os interesses dos estudantes para, futuramente, discutir possibilidades de tornar o ambiente escolar mais diversificado e prazeroso para eles, facilitando processos de aprendizado. Deste modo, os Gráficos de 1 a 4 referem-se às respostas dos participantes sobre o que gostam e o que não gostam de fazer na escola e em casa. No Gráfico 1 observamos que 37% dos participantes referem gostar de estudar – ação considerada socialmente esperada neste espaço – e 13% citam matérias específicas como sua atividade favorita. Na categoria *outros*, optamos pela junção de atividades como recreio, estar com amigos, trabalhos em grupo etc., apenas devido aos baixos índices de respostas, embora a porcentagem total desta categoria tenha se tornado alta (29%). O Gráfico 2 indica atividades que os participantes não gostam de fazer na escola, *brigas e bullying* foi a categoria mais indicada (16%), excetuando-se a categoria *outros* (33%) – que inclui atividades como conversar, correr e bagunçar, por exemplo, atitudes consideradas proibidas ou no mínimo indesejáveis na escola e foram pouco citadas individualmente, porém juntas formam maioria,

o que também chama atenção. A categoria, *Não respondeu/Não sabe*, possui a segunda maior porcentagem (26%). Comparativamente, chama a atenção a diferença das porcentagens entre os Gráficos 1 e 2, nesta última categoria, podendo indicar realmente que os participantes não estivessem muito à vontade para fazer afirmações sobre o que não gostam na escola.

Gráfico 1 – O que gosta de fazer na escola

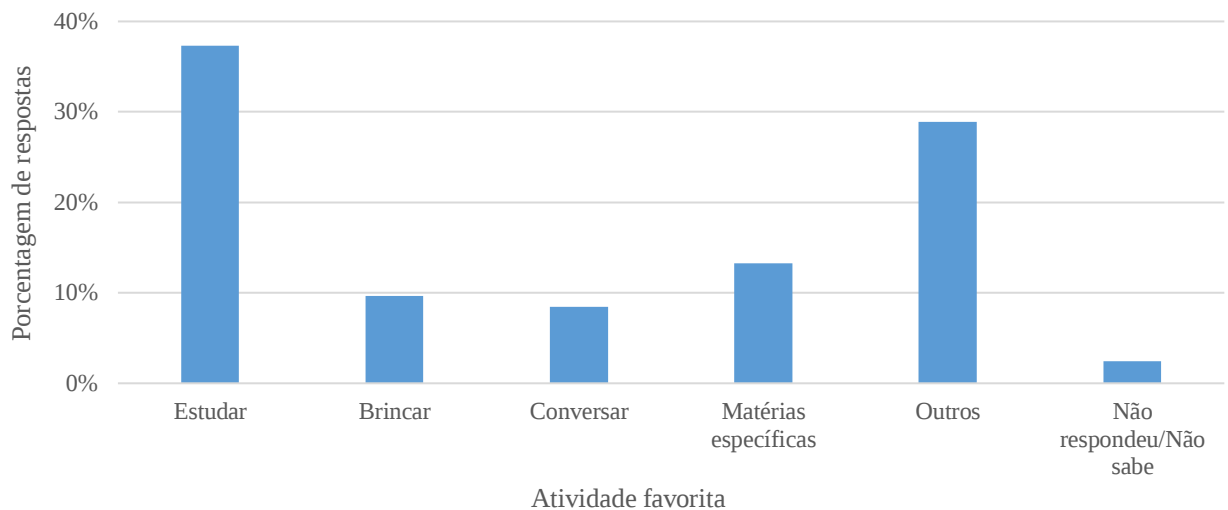
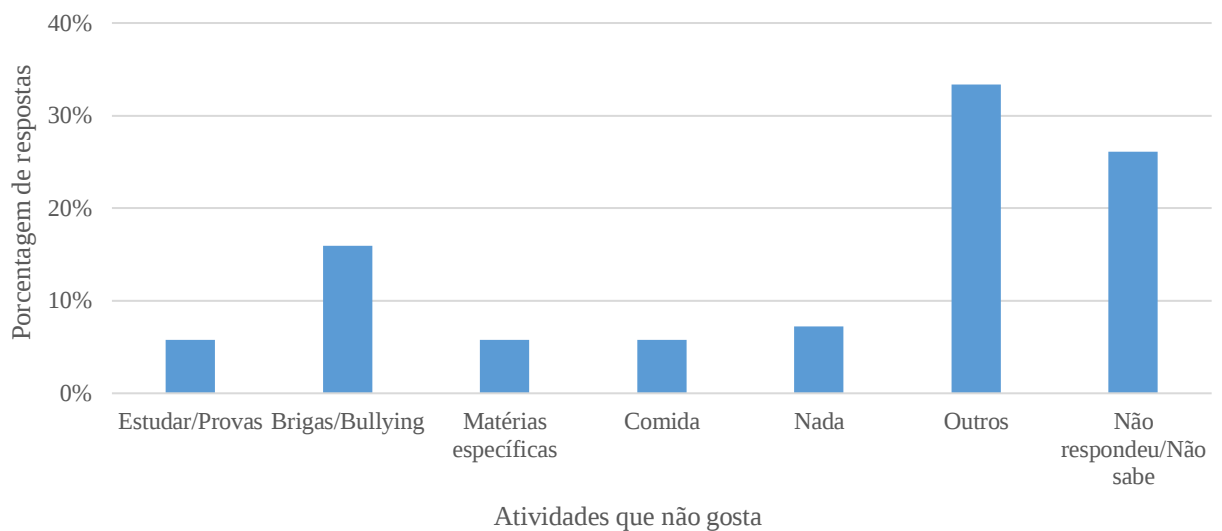
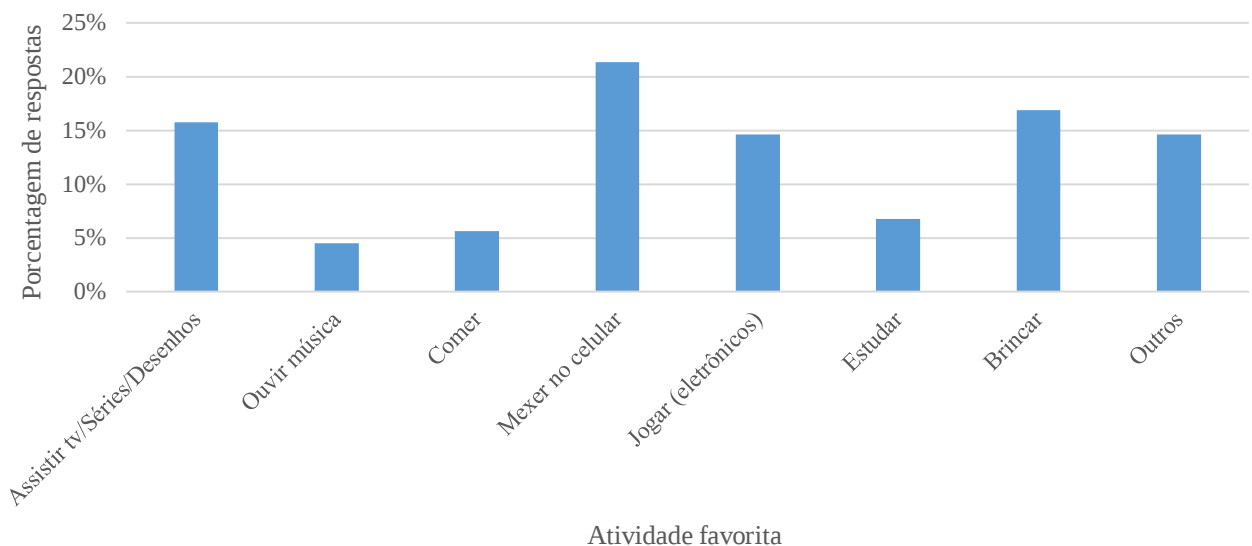


Gráfico 2 – O que não gosta de fazer na escola



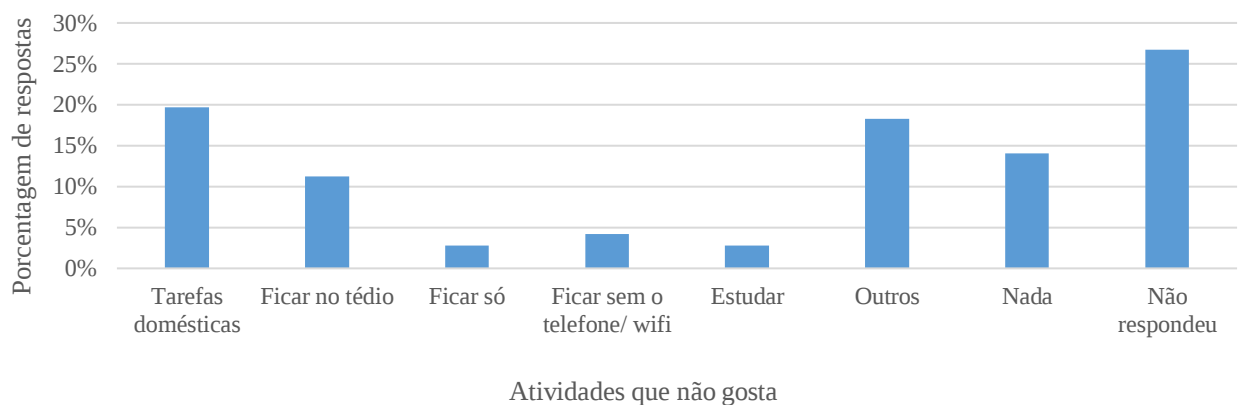
No Gráfico 3, observamos valores bem equilibrados entre atividades como *mexer no celular* (21%), *brincar* (17%), *assistir tv/séries/desenhos* (16%) e *jogos eletrônicos* (15%). Neste gráfico notamos que poucos participantes indicam gostar de *estudar* em casa (7%), bem diferente da porcentagem na mesma pergunta para a escola, possivelmente confirmando a suposição de que responderam sobre a escola com atividades que são socialmente esperadas de se fazer na escola e em casa ficam mais à vontade para dar respostas mais diversas e pessoais.

Gráficos 3 – O que gosta de fazer em casa



No Gráfico 4 a maior porcentagem de respostas indica que os participantes não gostam de fazer tarefas domésticas (20%), grande número também *não respondeu* (27%) do mesmo modo que na questão anterior (sobre a escola).

Gráfico 4 – O que não gosta de fazer em casa



3.3 MATERIAIS E INSTRUMENTOS

Para a coleta dos dados foram utilizados dois instrumentos: a) uma ficha com dados de identificação, elaborada pela pesquisadora, ver Apêndice A, com o objetivo de caracterizar a amostra e melhor compreensão do estilo de vida da família e especialmente da própria criança ou adolescente, discutida no subitem anterior deste capítulo. b) versão resumida da escala Children's Action Tendency Scale - CATS (1981), de Deluty, ver Apêndice B, adaptada para o português, com alguns ajustes.

A Escala CATS avalia de maneira comparativa, três tipos de tendências de resolução de conflito interpessoal: agressivo, submisso e assertivo (LEME, 2004; VICENTIN, 2009). Contém dez situações-problemas que envolvem conflitos interpessoais fictícios entre crianças ou adolescentes e também com seus pais (no nosso caso, com educadores da escola), em que o participante ou a participante é convidado ou convidada a relatar como agiria em cada uma delas. Este instrumento foi desenvolvido por Robert Deluty em 1979 e posteriormente adaptado pelo mesmo autor, de modo a criar uma versão resumida, em 1981. (LEME, 2004; VICENTIN, 2009). Propomos o uso da escala com adaptações realizadas por Vicentin (2009), que foram o acréscimo de duas questões: a) como se sentiria diante da situação apresentada; e b) por que agiria da forma como descreveu. Essas adaptações tinham o intuito de compreender melhor as motivações para a ação relatada pelo(a) participante. E ainda outros ajustes realizados por nós, para melhor adequação desse instrumento à presente pesquisa, realizada no contexto escolar. Estas alterações são: a) o acréscimo da pergunta: “O que você pensa que os(as) professores(as) achariam da sua atitude?” Este acréscimo foi feito para todas as situações de conflito propostas aos participantes e foi inspirada em pesquisa de Leme, Carvalho e Joveleviths (2012) e adaptada ao contexto escolar, com o objetivo de captar a percepção de adequação comportamental que os estudantes têm de si mesmos a partir do que acreditam que seria a opinião dos adultos; e b) substituição das questões dois e sete – pois referem-se a situações de relacionamento com a família, fugindo do foco da pesquisa – por situações similares, porém pertinentes ao ambiente escolar.

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA

Logo após a aprovação pelo Comitê de Ética, foi marcada a primeira data para conhecer as turmas de 6º ano, nesta ocasião a pesquisadora explicou-lhes que ficaria alguns dias frequentando a escola, para conhecê-los melhor e posteriormente iniciar uma pesquisa com quem tivesse interesse. Entretanto, a participação de cada um/a dependeria também da autorização de seus pais ou responsáveis a quem seria enviada uma carta explicando a pesquisa e apresentando a pesquisadora, ao mesmo tempo que se solicitaria a eles que assinassem e devolvessem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – o TCLE. Ao final deste período que durou uma semana, a pesquisadora apresentou aos estudantes os procedimentos da pesquisa e solicitou que caso aceitassem participar, assinassem o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – o TALE. Após estes encontros iniciais, foi agendado mais um encontro, com cada turma participante, nos turnos da manhã e da tarde, para aplicação do questionário CATS.

Os estudantes autorizados e interessados em participar da pesquisa, foram então convidados a responder ao questionário CATS, por escrito e individualmente, porém na própria sala de aula. Antes de iniciar, foram informados de que a escola não teria acesso às informações para que ficassem seguros e seguras e respondessem da maneira mais sincera possível, garantindo-se assim o anonimato. As instruções de preenchimento do CATS foram lidas pela pesquisadora para os participantes e a primeira questão foi explicada mais detalhadamente como exemplo. A pesquisadora informou que ficaria disponível para esclarecer qualquer dúvida individualmente, se necessário. Ao concluir esta tarefa, era solicitado que preenchessem a ficha “Dados de identificação”. O tempo estimado para conclusão das duas tarefas era de aproximadamente cinquenta minutos, porém devido à dispersão da turma, conversas, dificuldades de interpretação do questionário e de escrita, possível falta de motivação dos estudantes, falta de experiência da pesquisadora com o estilo de pesquisa com um grupo grande, ausências de professor ou professora em sala, calor e barulhos externos, a duração aproximada foi de aproximadamente duas horas por turma.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

As análises foram efetuadas buscando-se: a) identificar o estilo de resolução de conflito interpessoal predominante entre os participantes; b) categorizar os sentimentos mais frequentemente relatados diante das situações de conflito propostas; c) relacionar os estilos de

resolução de conflito interpessoal com a suposta avaliação dos professores sobre seus comportamentos diante das situações de conflito; e d) indicar possíveis diferenças de estilo de resolução de conflito entre meninos e meninas. A discussão dos resultados foi fundamentada em pesquisas sobre a resolução de conflitos interpessoais entre crianças e adolescentes, que utilizaram a CATS.

As respostas dadas pelos participantes ao questionário CATS, sobre o que faria e porquê, foram transcritas e categorizadas quanto ao estilo de resolução de conflito: agressivo, submisso, assertivo e mistos (assertivo-submisso, submisso-agressivo e assertivo-agressivo) (DELUTY, 1979; DELUTY, 1981; LEME, 2004; VICENTIN, 2009). Os critérios utilizados para estas classificações foram os mesmos utilizados na pesquisa de Vanessa Vicentin (2009): **a) estilo agressivo** – utiliza métodos coercitivos como violência ou desrespeito ao direito, sentimentos, ideias e opiniões do outro. São comuns ações como agressão física, verbal, gestos ofensivos, ameaça, provocação, humilhação, ironias etc.; **b) estilo submisso** – quando há dificuldade e evitação em enfrentar a situação, não por compreender e concordar com a perspectiva alheia. Emissão de comportamentos de fuga ou esquiva, considerando apenas os direitos, sentimentos, ideias e opiniões do outro em detrimento dos seus. Envolve ações como: não sustentação das próprias ideias, não defender seus direitos, medo da reação do outro e busca de ajuda de terceiros para solucionar o conflito; **c) estilo assertivo** – enfrenta a situação de modo amigável e pacífico, considerando direitos, sentimentos, ideias e opiniões do outro e de si mesmo. Argumenta e escuta os argumentos alheios e negocia soluções que satisfaçam à maioria dos envolvidos; **d) estilos mistos** – envolvem a utilização de mais de um método para a resolução do conflito interpessoal.

Também foram transcritas e posteriormente analisadas as relações entre o estilo de resolução de conflito mais marcante em cada participante e as suas expectativas sobre o que seus professores ou professoras pensam de sua atitude. Categorizados como: 1) Desaprovaria; 2) Não opinaria; 3) Aprovaria; 4) Não respondeu/Não sabe; 5) Outros (quando as respostas indicavam o que o professor faria ou pensaria da situação ou do comportamento do colega envolvido e não do próprio participante, que era a pergunta feita) (LEME; CARVALHO; JOVELEVITHS, 2012). Os sentimentos expressados pelos participantes diante da situação, foram categorizados também de acordo com a indicação de Vicentin (2009), que criou as seis categorias descritas a seguir: 1) Sentimentos positivos, indiferentes ou a situação não gera sentimento; 2) O(a) participante indica sentimentos negativos ou pouco definidos diante da situação; 3) A situação gera sentimento

negativo normalmente acompanhado de reação externa, mas que evidencia a não aceitação em relação à ação alheia; 4) Expressa sentimento negativo de inferiorização em relação à ação alheia; 5) Sentimentos que indicam aceitação do juízo alheio ou um auto juízo negativo; 6) Não se pronunciam quanto aos sentimentos.

Para a análise dos dados, contamos com a colaboração de três estudantes de iniciação científica do Laboratório de Interação Social Humana, que se prontificaram a ser juízas para auxiliar na classificação das respostas dos/das participantes. Elas classificaram tanto os estilos de resolução de conflito, quanto os sentimentos expressados pelos participantes diante da situação.

Quanto ao estilo de resolução de conflito acreditávamos encontrar mais comportamentos agressivos ou passivos, com base em pesquisas como as de Vicentin (2007), Leme (2004) e Leme, Carvalho e Joveleviths (2012). Também era esperado observar dificuldade entre as crianças e adolescentes em expressar, compreender e coordenar seus sentimentos com a sua ação. Buscávamos ainda identificar a influência que possíveis opiniões dos professores ou professoras causariam nas decisões tomadas pelos estudantes nas situações de conflito propostas. Em perspectiva, desejamos ainda, contribuir para repensar as relações interpessoais na escola, não apenas entre os estudantes, mas também entre eles e os educadores, como também realçar a importância do desenvolvimento de habilidades sociais desde a infância.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante dos objetivos propostos para a presente dissertação e a partir das conceituações e teorias sobre autonomia e habilidades sociais, foco desta pesquisa, passamos, nesse capítulo, à análise e discussão dos resultados. Como apontado anteriormente, o questionário CATS nos permite avaliar as respostas dos participantes sobre as diversas situações de conflito propostas, classificando-as em estilos de resolução de conflito: agressivo, submisso, assertivo, assertivo-submisso, submisso-agressivo ou assertivo-agressivo. O estilo de resolução de conflitos e a justificativa do adolescente para cada uma de suas respostas, a expressão dos sentimentos despertados pela situação e a expectativa da criança ou adolescente sobre a opinião do professor(a) quanto à sua atitude permite-nos algumas inferências sobre suas habilidades sociais e autonomia, analisando também alguma tendência dos resultados associados ao gênero dos participantes.

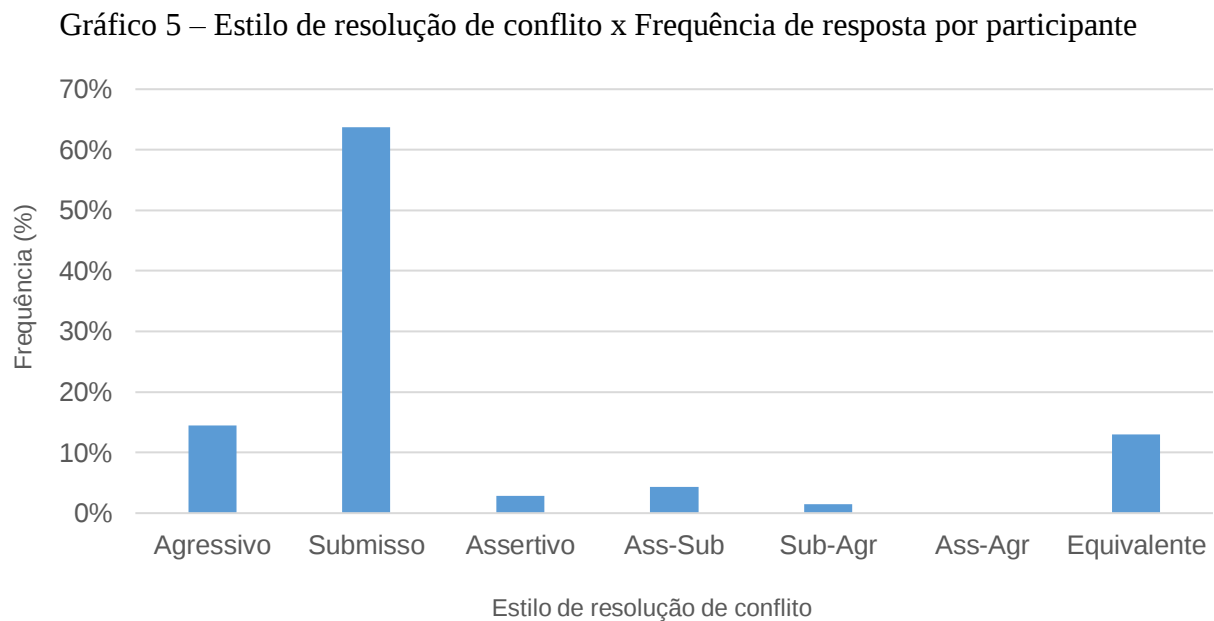
É relevante lembrar que a classificação das respostas dadas ao questionário CATS, como citado no método, foi realizada também por três juízas independentes e elas serviram para confrontar e tirar dúvidas que surgiam na categorização realizada pela pesquisadora.

4.1 ESTILOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITO

Quanto ao estilo de resolução de conflito (gráfico 5), os resultados apontam que 64% dos participantes apresentaram predominância de respostas submissas, dentre as 10 situações do questionário, seguido de 14% do estilo agressivo e 13% não apresentou predominância de estilo⁷. De acordo com os critérios usados para classificação das respostas, o comportamento submisso normalmente vem acompanhado de aceitação passiva da situação ou necessidade de solicitar ajuda de outra pessoa para solucionar o conflito (DELUTY, 1981; VICENTIN, 2009), o que pode indicar pouca autonomia. Apenas 3% apresentaram predominância de respostas assertivas e 4% assertiva-submissa. Constatamos assim que quanto ao aspecto da assertividade, os estudantes apresentaram índices muito baixos. Comparado a outros estudos utilizando o CATS, os resultados foram

⁷ Não apresentar predominância de estilo significa dizer que dentre as dez situações propostas o participante deu respostas com estilos variados de modo que não houve um estilo dominante. Segundo Del Prette e Del Prette (2013), as pessoas podem apresentar um estilo dominante ou não, e mesmo as que possuem um estilo mais frequente não irão utilizá-lo sempre, assim como poderão mudar seu estilo através do aprendizado e de condições ambientais favoráveis.

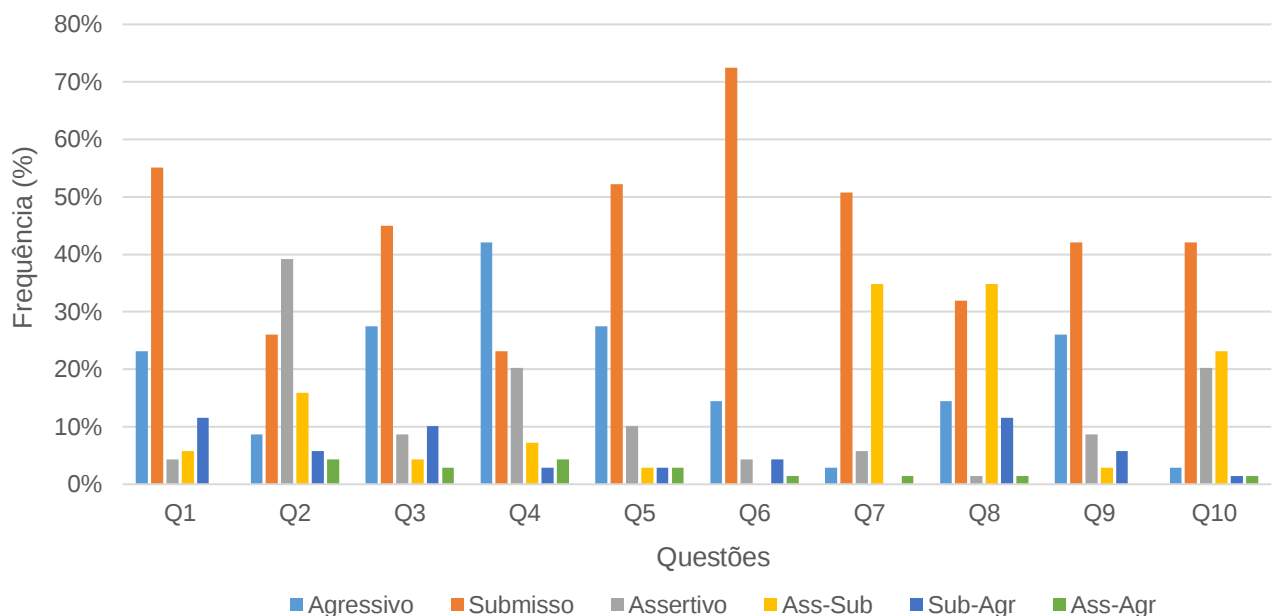
semelhantes quanto a ordem de predominância dos estilos, em primeiro lugar o submisso, seguido do agressivo e do assertivo (cf., VICENTIN, 2009; LEME, 2004; LEME; CARVALHO; JOVELEVITHS, 2012). Porém quanto à porcentagem de participantes em cada uma dessas categorias, a nossa amostra evidenciou o resultado mais alto na categoria submissão, mais da metade dos participantes; outras pesquisas apontam até cerca de 40%. Os resultados da categoria assertividade foram parecidos com os outros estudos citados. Dentre as tendências mistas, a assertiva-submissa assemelha-se ao que foi constatado por Leme, Carvalho e Joveleviths (2012), e difere de Vicentin (2009) que não encontrou tendências predominantes desse estilo. Como demonstra o gráfico abaixo, no nosso estudo, o estilo que não revelou predominância foi o assertivo-agressivo.



Em análise mais detalhada das 10 situações propostas, no Gráfico 6, podemos verificar que a **questão 6** – em que a criança ou adolescente tem seu pedido para entrar em um jogo negado pelos colegas porque ela joga mal – obtém o mais alto resultado de submissão, 72%. Em seguida, a **questão 1** aponta para 55% de respostas submissas e esta tem um tema semelhante ao da 6ª – o estudante é xingado pelos colegas por cometer diversos erros em um jogo. Resultados próximos são encontrados em Vicentin (2009) para estas questões. Nestes dois casos, verificamos nos participantes, dificuldades em expressar seus sentimentos e opiniões para os colegas de modo

assertivo, quando estão recebendo críticas pelo seu desempenho em uma atividade que costuma ser comum entre crianças e adolescentes. Aparentemente, por algumas respostas dadas, os adolescentes parecem não imaginar outras possibilidades de lidar com a situação, como já dito anteriormente, de acordo com Leme (2004), apesar de algumas vezes serem capazes de reconhecer que seu posicionamento não seria o mais adequado, normalmente o comportamento de luta ou fuga é o mais facilmente ativado. Um exemplo que ilustra esse fato é uma das justificativas à questão 6: *“Me sentiria mal. Iria fazer outra coisa. Porque brigar ou atrapalhar o jogo não faria eles quererem brincar comigo.”* Ou este outro exemplo da questão 1: *“Me sentiria triste, porque ninguém nasceu sabendo. Eu não jogava mais com eles, pra evitar confusão. Saía de lá e deixava eles falarem o que quisessem. Porque não dou bola pra quem fala mal de mim.”*

Gráfico 6 – Estilo de resolução de conflito x Frequência de resposta por questão



A **questão 5** trata de uma bolada que o participante teria levado de uma criança menor na saída da escola. Observamos, ainda no Gráfico 6, que 52% das respostas a esta situação foram classificadas como submissas, por exemplo: *“Ficaria com muita raiva. Não faria nada, porque era só uma criança.”* Apesar de a resposta não ser assertiva, podemos considerar que a criança demonstrou alguma habilidade para manejar suas emoções, pois apesar de sentir raiva, não agiu de modo agressivo, fazendo uma breve reflexão sobre o contexto da situação. Este outro exemplo: *“Ia*

procurar um responsável da criança”, pode revelar uma adequação social à crença de incapacidade das crianças, como se apenas os adultos pudessem resolver tais situações (PIRES, BRANCO, 2008; SPINUCCI, 2017); isso confirma o resultado geral elevado da categoria submissão para os participantes. Outra informação interessante neste conflito é quanto a compreensão da intencionalidade do outro, aspecto fundamental para o desenvolvimento da empatia e da autonomia. Alguns participantes buscam saber se a criança havia jogado a bola de propósito ou não, indicando que esta informação era relevante para a sua decisão sobre o que fazer, como nos exemplos: *“Sentiria vontade de chorar. Dizia à secretária. Porque **isso seria de propósito**”* ou *“ficaria chateado. Não faria nada. Porque **ele não fez por querer**.”* As respostas agressivas somaram 28%, indicando um valor relativamente alto, que também chama atenção para a possibilidade de as crianças ou adolescentes considerarem mais fácil agir de modo agressivo com alguém menor que elas, comportamento que pode ser aprendido a partir das relações verticais e autoritárias estabelecidas entre adultos e crianças, como uma tentativa de reproduzir o mesmo modelo com os mais novos. Apenas 10% das respostas foram assertivas, com explicações do tipo: *“Pegava a bola e dizia pra ter mais cuidado. Pra que ela não acertasse mais ninguém”*.

As **questões 2 e 7** também merecem atenção pois foram ajustadas para esta pesquisa. Originalmente referiam-se respectivamente a situações em que: os pais da criança ou adolescente lhe culpam por uma bagunça que seu colega havia feito em sua casa; e, seus pais desligam a tv quando você está assistindo a um programa muito interessante, pois já é hora de dormir. Foram substituídas por situações semelhantes, como já mencionado anteriormente, em que: o professor ou professora culpa o aluno ou aluna por estar fazendo barulho na aula, porém era o colega sentado atrás o verdadeiro culpado; e, o estudante e seus colegas estão concluindo um jogo muito interessante, quando termina o recreio e o professor ou professora interrompe o jogo, avisando que precisam voltar pra sala.

O resultado prevalente para o **conflito 2** foi assertivo, com 39% das respostas. Comparativamente à pesquisa realizada por Vicentin (2009), o resultado apresenta semelhanças quanto à prevalência da assertividade, porém no estudo dela, este resultado empata com o da agressividade. No nosso estudo, em segundo lugar vêm as respostas submissas com 26%. Possivelmente, no ambiente escolar, os estudantes estão mais condicionados a obedecer à figura de autoridade representada pelo professor, sem muito espaço para argumentação (SPINUCCI,

2017; PIRES, BRANCO, 2008), diferente talvez do ambiente familiar, que pode permitir maior flexibilidade, inclusive, por vezes, gerando mais comportamentos agressivos, como encontrado por Vicentin. Um tipo de resposta submissa que exemplifica a suposição acima é: *“saio como o professor mandou e ficava sem aula. Porque **quando o professor está na sala, ele que manda**. Se ele mandou eu saio. O professor pensaria que era educado, mas ele pensou que fui eu que fiz barulho.”* Outra forma comum de submissão neste conflito foi recorrer a ajuda de outro adulto para solucionar o conflito, por vezes justificando que só assim resolveria: *“Ia falar com a direção. Porque é a única forma de resolver a situação”*. Vale ressaltar que a prevalência de respostas assertivas para esta questão nos surpreendeu, demonstrando que apesar de acreditarmos que o nosso modelo escolar apresenta mais características autoritárias, neste tipo de situação proposta, os participantes foram capazes de se defender de modo assertivo, na maioria das vezes.

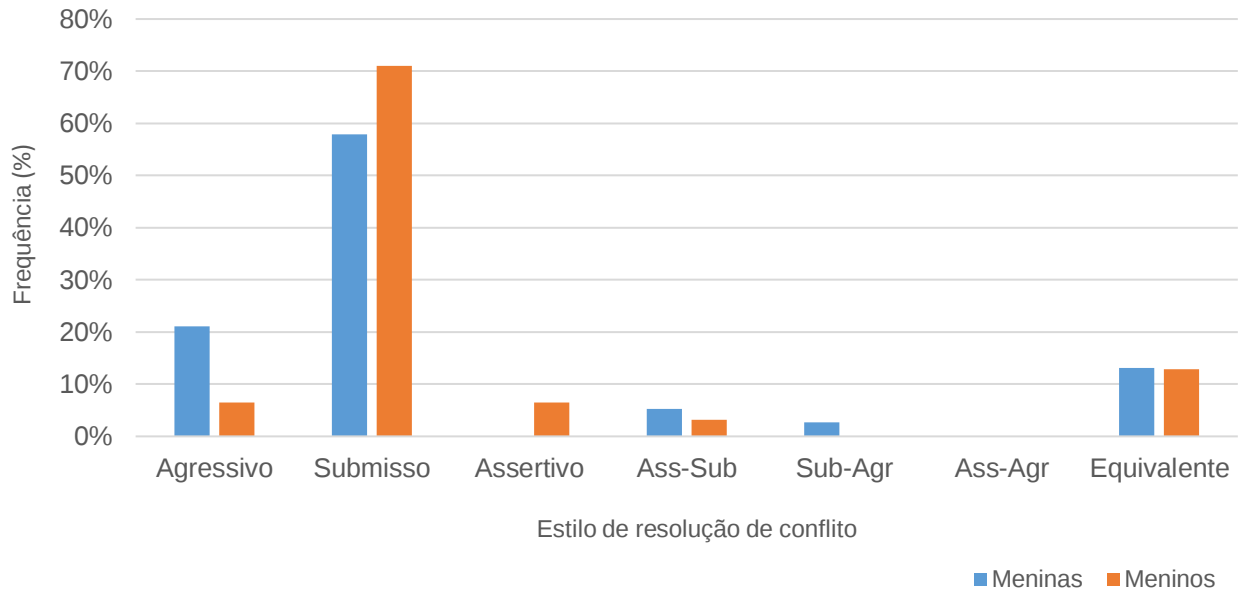
Quanto à **questão 7**, nossa amostra indica maior porcentagem de submissão, 51%, concordando com Leme, Carvalho e Joveleviths (2012) e com Vicentin (2009), seguida do estilo misto, assertivo-submisso, 35%. Esta questão gerou dúvidas quanto à classificação, pois respostas como: *“Me sentiria bem. Iria para sala, óbvio. Porque é o certo”*, ou, *“Acho que normal. Iria obedecer ao professor. Porque já tinha chegado a hora”* não podiam ser consideradas apenas como submissas, de acordo com o nosso entendimento, porém, também não eram plenamente assertivas. Sendo assim, foram classificadas como assertiva-submissa, fazendo com que o percentual deste estilo fosse maior para esta questão. Argumentamos que, quando a criança ou adolescente demonstra compreender que se tratava de um acordo de convivência no ambiente escolar, que era necessário cumprir o horário de voltar para a aula, sua justificativa evidencia o desenvolvimento da autonomia pela introjeção e aceitação das regras daquele ambiente (PIAGET, 1932/1994). Embora também devamos salientar que tais regras poderiam ser mais questionadas e definidas em conjunto com maior participação do estudante (PIRES; BRANCO, 2007; SPINUCCI, 2017; CASTRO, 2018).

O **conflito 8**, em que o colega nega um chocolate para o participante, gerou dúvidas parecidas com as da questão 7, que foram solucionadas classificando as respostas do mesmo modo, quando justificadas a partir da compreensão do direito do colega de negar o lanche, como neste exemplo: *“Me sentiria normal. Não faria nada. Porque o chocolate é dele”*. Sendo assim, observamos ainda no Gráfico 6 que nesta situação o estilo assertivo-submisso prevaleceu com 35%

das respostas, seguido do submisso com 32%. Nosso resultado diverge, portanto, dos outros estudos citados anteriormente em que a prevalência foi de respostas submissas, talvez devido a esta compreensão citada por nós. De modo semelhante, a **questão 10** suscitou a mesma inquietação quanto à classificação; nesta questão, o participante perde um jogo por apenas um ponto. Respostas como: *“Aceitaria que não ganhei. Nem tudo na vida são ganhos; tem perdas também”*, ou, *“Me esforçaria na próxima vez para conseguir ganhar”* foram consideradas assertiva-submissa, pela mesma razão da questão 8 e 7, ou seja, a princípio consideramos a resposta submissa, pois não apresenta um comportamento de enfrentamento da situação, que neste caso poderia ser parabenizar o vencedor(a), mas demonstra a compreensão de alguma regra de convivência, que neste caso é a regra do jogo ou o próprio espírito esportivo, que também compõe um aspecto relevante para as habilidades sociais especialmente em crianças (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013). No segundo exemplo, a princípio, a criança indica que se esforçaria da próxima vez, portanto no momento poderia ter sido submissa, mas ela busca a superação da situação futuramente, mais uma vez indicando espírito esportivo, classificamos igualmente. Apesar do exposto, o gráfico indica que, nesta questão, o maior percentual ainda foi o submisso, com 42%, com respostas como: *“Me sentiria mal. Saia do campo. Porque perdi”* ou *“Ficaria triste. (O que faria?) Provavelmente nada. Porque eu não poderia fazer mais nada. Respostas assertivas, como por exemplo: “Me sentiria normal. (O que faria?) Parabéns, você venceu. (Por quê?) Ele venceu.”* ou *“Ficaria feliz por ele. Ia comemorar com ele. Porque ele ganhou o jogo”*, somaram 20%, pouco menos que a assertiva-submissa, que obteve 23%. Comparando com as outras pesquisas, esses resultados assemelham-se aos de Leme, Carvalho e Joveleviths (2012) e aos de Leme (2004), quanto à submissão em primeiro lugar; para Vicentin (2009), entretanto, a resposta assertiva-submissa prevaleceu.

Por fim, na **questão 4**, verificamos a prevalência de respostas agressivas, com 42%, seguida da submissa com 23% e logo após a assertiva com 20%. Esta questão, que será mais detalhada no Gráfico 8, refere-se ao livro emprestado ao colega, que o devolve estragado. As outras pesquisas apontam resultados semelhantes, principalmente quanto ao estilo mais presente, a agressividade.

Gráfico 7 – Estilo de resolução de conflito x Frequência de resposta por gênero

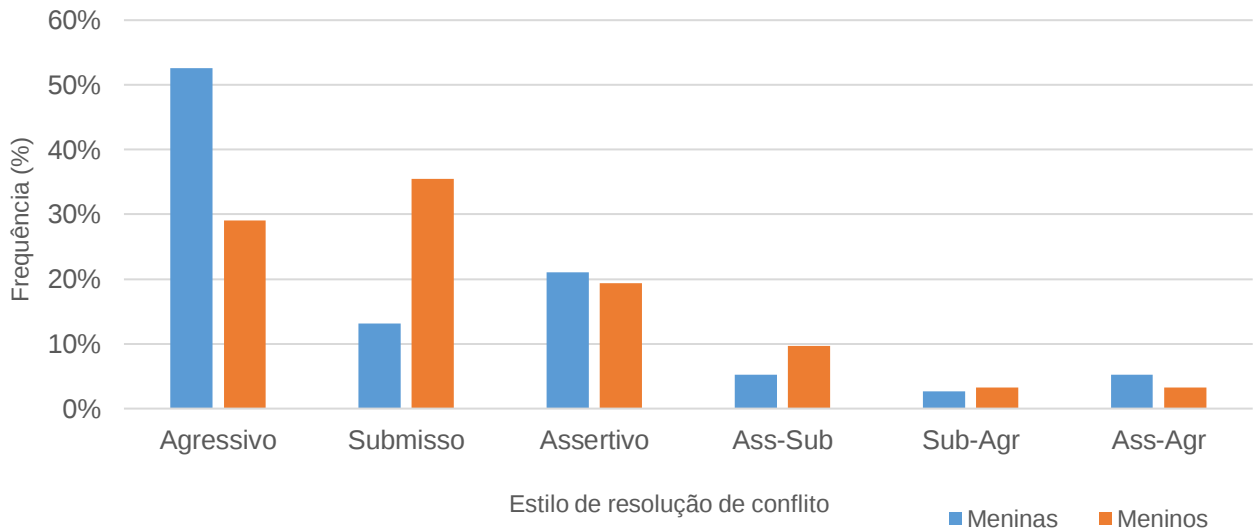


Um dos objetivos específicos desta pesquisa foi comparar o estilo de resolução de conflito de acordo com o gênero dos participantes. Do mesmo modo que as outras pesquisas já citadas, nossos resultados também não demonstram diferenças significativas quanto ao gênero a nível inferencial, porém a nível descritivo sim, como demonstra o Gráfico 7, logo acima. As **diferenças** entre as porcentagens de meninos e de meninas para cada estilo foi de: 15% para o estilo agressivo, 13% no submisso, 6% no assertivo; não houve resultado assertivo para as meninas quando comparamos por gênero. Nos estilos assertivo-submisso e submisso-agressivo, verificamos maior porcentagem para as meninas, 5% e 3% respectivamente. Porém, quando analisadas por questão, as demais pesquisas costumam encontrar mais comumente comportamentos submissos nas meninas e agressivos e assertivos nos meninos (VICENTIN, 2009). Na nossa pesquisa, apenas o conflito 4, evidencia diferença relevante entre os gêneros, em que as meninas relatam maior agressividade, como poderemos visualizar melhor no Gráfico 8.

Como é possível verificar no Gráfico 8, referente apenas à questão 4, sobre o livro emprestado ao colega, que o devolve estragado, algumas diferenças são perceptíveis entre meninos e meninas. No estilo agressivo, as meninas representam 53% das respostas, contra 29% dos meninos. Para o estilo submisso, as meninas apresentam 13% da frequência de resposta e os meninos 35%. Dentre os estilos puros, o assertivo foi o mais semelhante, 21% meninas e 19% meninos. Nos estilos mistos o assertivo-submisso e o assertivo-agressivo revelaram alguma

diferença, 5% meninas e 10% meninos e 5% meninas e 3% meninos, respectivamente. Assim, constatamos que no conflito 4, as meninas apresentaram mais respostas agressivas, assertivas e assertivas-agressivas, mesmo que estas duas últimas revelem resultados pouco divergentes. E os meninos apresentaram maior percentual do estilo submisso e assertivo-submisso. Dentre as respostas agressivas das meninas, podemos citar: “Me sentiria mal, mas com raiva dela. Pegava o preferido dela e faria muito pior. Porque ela fez comigo eu faço também.” Ou “Muito mal. Mandava ele pagar. Porque o livro é meu e não dele, ele deveria ter responsabilidade”. Neste caso, a utilização do verbo mandar indica uma forma de coação, por este motivo são respostas consideradas agressivas, como realizado também por Vicentin (2009). Um exemplo de resposta submissa dos meninos foi: “Ficaria chateado. Deixava o livro rasgado com ele e comprava um novo. Não gosto de implicar com ninguém.”

Gráfico 8 – Estilo de resolução de conflito x Frequência de resposta por gênero (questão 4)



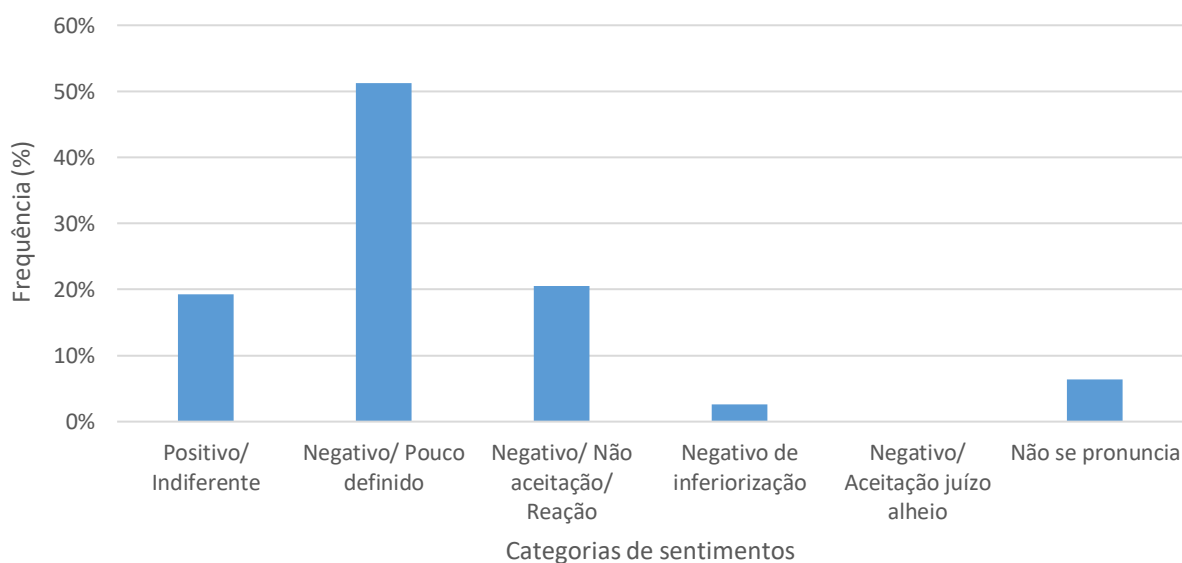
4.2 SENTIMENTOS DESPERTADOS PELAS SITUAÇÕES DE CONFLITO

Quanto aos sentimentos relatados pelos participantes diante das situações hipotéticas de conflito interpessoal, observamos no Gráfico 9 que 51% deu respostas categorizadas como *sentimentos negativos ou pouco definidos*; logo em seguida, a categoria de *sentimentos negativos*

de não aceitação da ação alheia, geralmente seguidos de reações, com 21%; e em terceiro lugar a categoria de sentimentos positivos ou indiferentes, com 19%.

A categoria mais presente no relato dos estudantes é caracterizada por sentimentos pouco objetivos o que pode indicar dificuldades em nomear e expressar apropriadamente os sentimentos. Não podemos deixar de considerar a possibilidade desses relatos não serem totalmente honestos, visto que as crianças e adolescentes poderiam não estar à vontade para expressar seus reais sentimentos.

Gráfico 9 – Sentimentos relatados x Frequência de resposta por participante

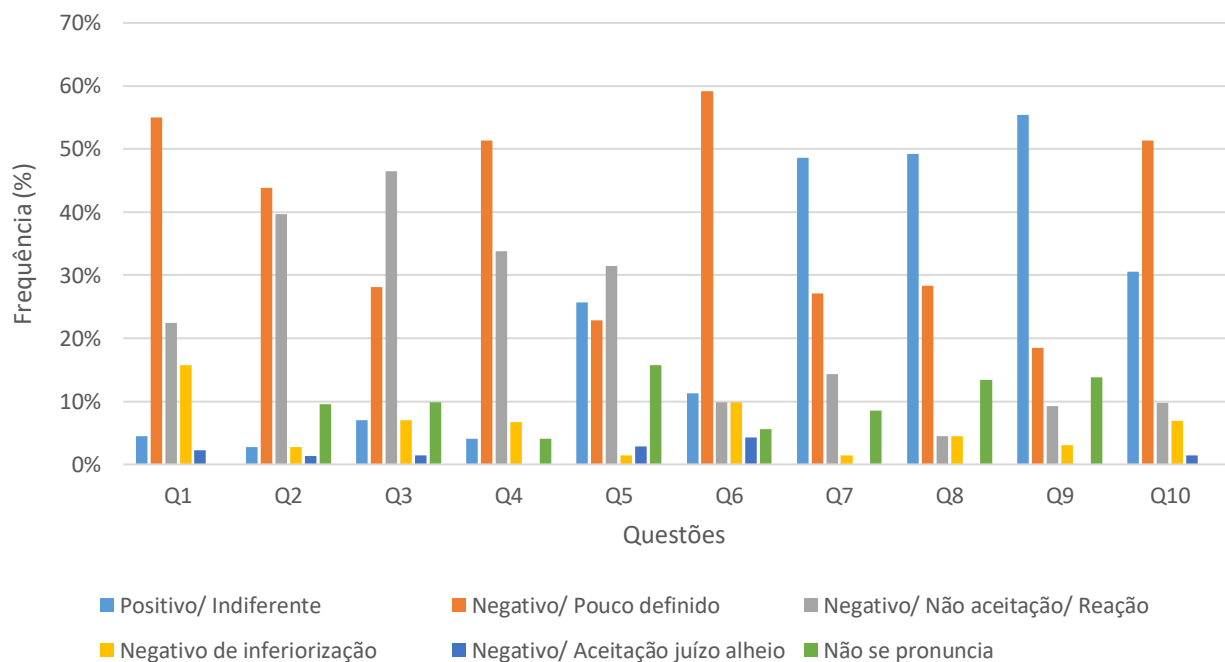


Nota: Os participantes poderiam descrever quantos sentimentos quisessem, sendo assim, todos os sentimentos relatados foram considerados.

Passamos a seguir, a partir do Gráfico 10, a discutir os sentimentos relacionados a cada questão, por identificar diferenças de resultados que merecem nossa atenção. Do mesmo modo verificado quanto ao estilo de resolução de conflitos, as questões 1 e 6, ambas relacionadas ao participante supostamente jogar mal e ser excluído ou xingado pelos colegas, apresentam resultados semelhantes para os sentimentos relatados. Cinquenta e nove por cento (59%) dos participantes responderam com sentimentos categorizados como *negativos ou pouco definidos* na **questão 6** e 55% na **questão 1**. Nossos resultados são semelhantes aos de Vicentin (2009) para estas duas questões. Refletimos que a dificuldade de compreender e expressar sentimentos pode

estar também relacionada a dificuldade em encontrar a melhor forma de agir na situação. É interessante notar que a categoria que indica *sentimentos negativos de inferiorização* não foi muito relatada pelos participantes, embora a situação de ser xingado ou deixado de fora de um jogo por jogar mal, pudesse despertar tais sentimentos. Concluímos que os estudantes poderiam realmente não querer expor seus sentimentos na pesquisa, ou não querer se expor caso estivessem naquela situação como um comportamento de defesa da sua autoestima. Não relatar sentimentos de vergonha poderia deixá-los menos expostos à situação.

Gráfico 10 – Sentimentos relatados x Frequência de resposta por questão



A questão 4 – livro estragado pelo colega – também desperta em maior porcentagem a mesma categoria de sentimentos, 51%, e, em segundo lugar, 34%, vem os *sentimentos negativos de não aceitação da ação alheia, comumente seguido de reações*. Para este conflito os resultados de Vicentin (2009) foram um pouco diferentes; sua categoria mais presente foi a que os participantes *não se pronunciam quanto aos sentimentos*, seguidas das que citamos acima, na mesma ordem. Como também já foi discutido quando tratamos do estilo de resolução de conflito, inclusive quanto ao gênero, esta questão foi a que despertou maior agressividade nas meninas.

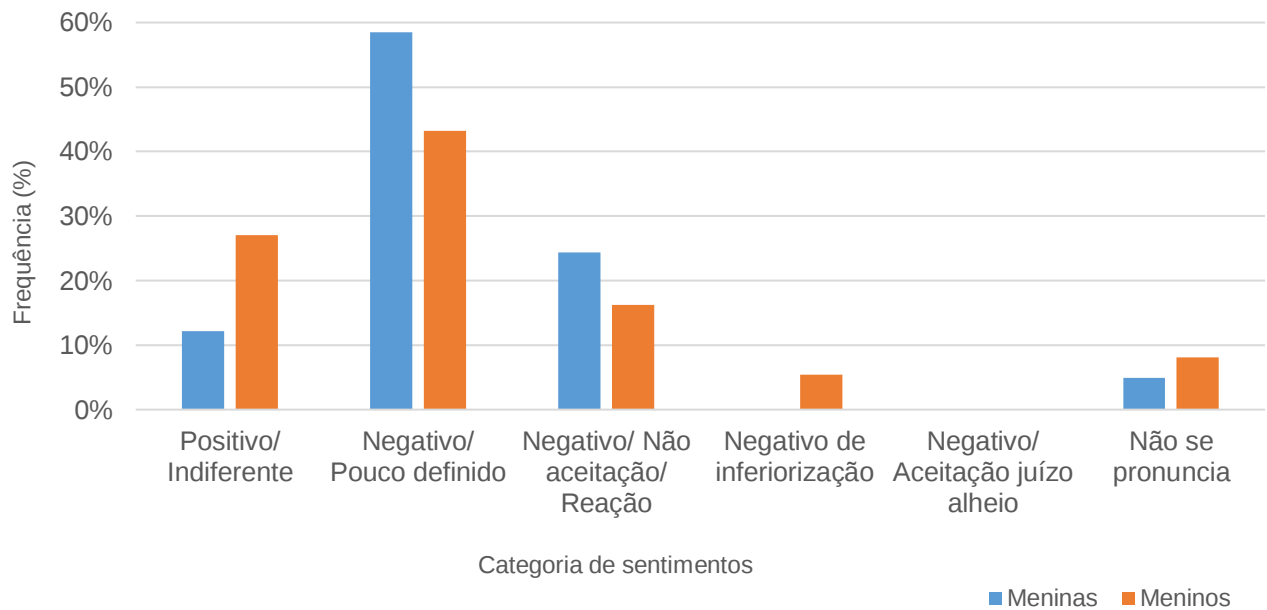
Alguns exemplos de respostas que merecem destaque para esta questão: *“Me sentiria 1.200% pistola = raiva, ódio e fúria. Jogaria o livro na cara dele porque ele destruiu meu livro preferido.”* Embora esta resposta seja de um menino, ela evidencia a ausência de gerenciamento das emoções pois ele relata uma emoção muito intensa e sua ação parece vir de modo imediato como expressão pura da sua raiva. Neste outro exemplo, também de um menino, verificamos um estilo submisso, associado a categoria de sentimentos *negativos ou pouco definidos* e aparente inabilidade em identificar outras possibilidades de ação para solucionar o conflito: *“Me sentiria triste. Não faria nada. Apenas não emprestaria mais. Porque ele já fez mesmo. De que adianta reclamar?”* Houve respostas de tipo diferente, mas estas foram exceções, tais como: *“Triste porque eu confiei nele. Ia perguntar por que fez isso e como aconteceu. Porque acho a melhor forma. Acho que ele iria achar certo porque primeiro eu procurei saber como rasgou”*. Esta resposta, por exemplo, embora seja categorizada como *sentimentos negativos ou pouco definidos*, demonstra que a participante sabia identificar e justificou o motivo da sua tristeza além de relatar uma ação assertiva, buscando ouvir a versão do colega sobre o acontecido, justificando, na última sentença, que acredita que o professor(a) consideraria sua ação certa, demonstrando a compreensão do que seria considerado correto.

As questões 3 e 2 foram as que geraram mais *sentimentos negativos de não aceitação da ação alheia*, com 46% e 40% de frequência dessa resposta, respectivamente. Na **questão 3** o participante sofre uma agressão direta de um colega que o empurra para fora da fila, e ainda que ela desperte muitos sentimentos relacionados a raiva, quanto ao estilo de resolução, verificamos anteriormente que a predominância ainda foi de submissão, embora neste conflito tenha sido mais frequente a submissão no sentido de pedir ajuda de um adulto para resolver o problema. Já a **questão 2** mostra essa categoria de sentimentos como a segunda mais presente, embora comparado a outras questões, seu resultado é dos mais altos. Lembrando que nesta questão, o participante encontra-se em situação de ser punido injustamente pelo professor ou professora.

Por fim, destacamos as questões de 7 a 10 que apresentam maiores porcentagens de respostas na categoria *positivos ou indiferentes*. Nossos resultados divergem dos de Vicentin (2009). Na pesquisa desta autora, nestas questões, foi mais comum não haver respostas quanto aos sentimentos, a categoria *positivos ou indiferentes* apareceu na segunda ou terceira posição. As **questões 7 e 8**, lembrando que tratam do término do recreio seguido da interrupção do jogo por

um educador; e negação do colega ao pedido de partilha do chocolate, tiveram ambas, 49% de respostas na categoria citada. A **questão 9** registrou o maior número, 55%. A questão 10, obteve 31% de frequência na mesma categoria, embora seu valor seja alto, nesta, especificamente a categoria de *sentimentos negativos ou pouco definidos* foi mais frequente, com 51% das respostas, concordando neste caso com o resultado de Vicentin (2009).

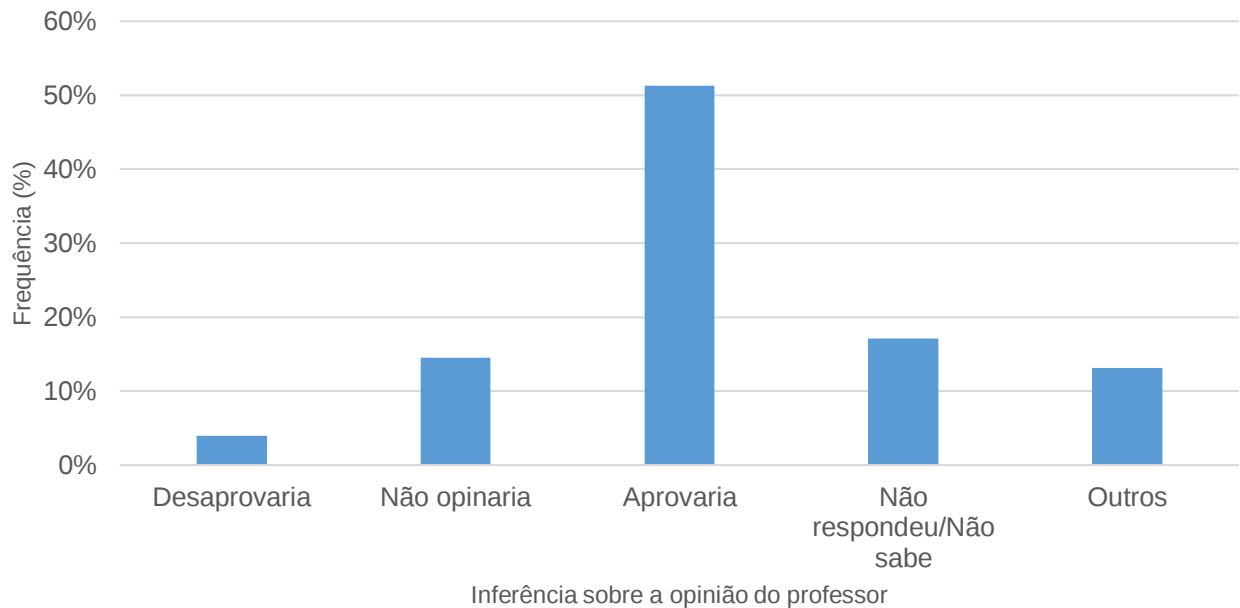
Gráfico 11 – Sentimentos relatados x Frequência de resposta por gênero



Com relação ao gênero verificamos poucas diferenças quanto à expressão dos sentimentos, como mostra o Gráfico 11. A primeira categoria, de *sentimentos positivos ou indiferentes*, revela diferença de 15% entre meninos e meninas, a segunda de 16% e a terceira de apenas 8%. As três últimas categorias apresentadas indicam diferenças muito pequenas entre os gêneros. Nas categorias *sentimentos positivos ou indiferentes* e *não se pronuncia* sobre sentimentos, os meninos apontam mais respostas. Questionamos se uma educação em que meninos são menos estimulados a expressar sentimentos, pode ter levado a tal resultado em que eles aparentemente não se deixam afetar pelos conflitos apresentados ou simplesmente não expressam seus sentimentos na situação.

4.3 O QUE O PROFESSOR OU PROFESSORA IRIA PENSAR DA SUA ATITUDE?

Gráfico 12 – Inferência sobre a opinião do professor quanto à atitude relatada pelo participante x
Frequência de resposta por participante



No gráfico 12, representamos os resultados quanto a inferência que os participantes fazem sobre a opinião que seus professores teriam da sua atitude relatada nas situações de conflito. Verificamos com surpresa que 51% dos participantes indicou acreditar que seus professores apoiariam a sua atitude. Segundo Vicentin (2009, p. 132):

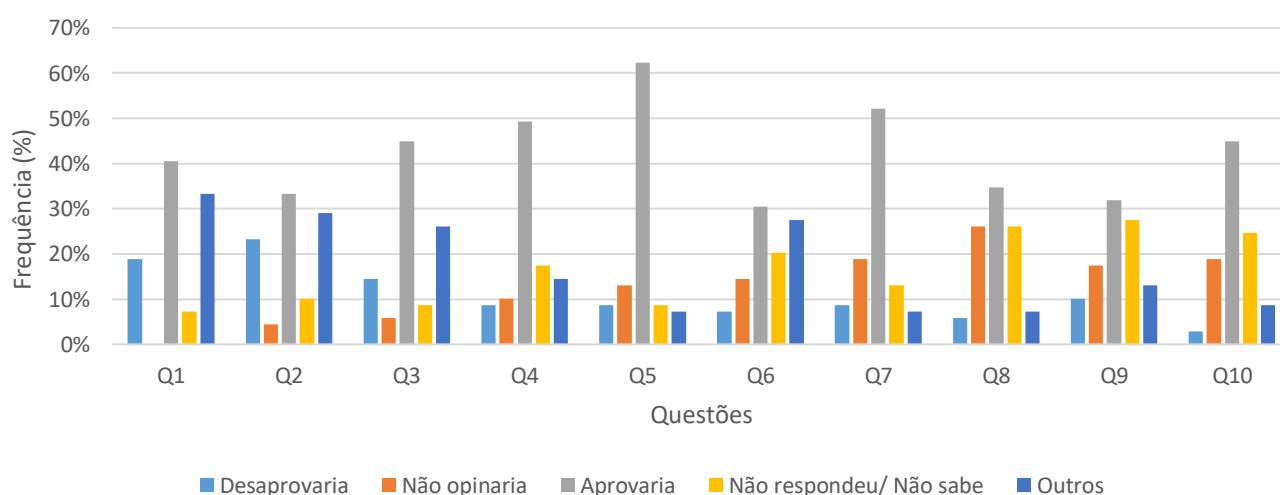
Os autores são unânimes em afirmar que o ambiente familiar ou escolar que usa medidas coercitivas para garantir a obediência das crianças ou adolescentes tende a formar pessoas conformistas e obedientes, em outros termos, pessoas submissas. Kamii (1991) afirma que a punição dada pelos educadores (sejam eles pais ou professores) pode acarretar algumas consequências, sendo o conformismo cego uma delas.

Comparando com os tipos de respostas dadas a cada questão verificamos que independentemente da ação relatada pelo participante, era mais comum eles acreditarem na aprovação.

No gráfico 13, observamos que em todas as questões de conflito os participantes indicaram, em maior porcentagem, acreditar que seus professores aprovariam suas atitudes. Tal informação nos revela que mesmo quando agem predominantemente de modo submisso, como podemos verificar no gráfico 6, elas acreditam que seus educadores concordariam e pensariam que a sua

ação foi a mais correta. Mesmo a **questão 4** que apresentou predominância do estilo agressivo, mostra resultados em que os professores apoiariam seu comportamento em 49%. Como exemplo de resposta para esta questão, destacamos: “*Sentiria muito mal. Mandava ele comprar outro livro. Porque ele rasgou. Mandava ele trazer outro para mim.*” Observamos que esta participante utiliza o verbo “mandar” e por esta razão a sua ação é categorizada como agressiva, pois utiliza de coação para resolver a situação e do mesmo modo ela refere que o professor também “mandaria” o colega trazer outro livro. Esta resposta nos mostra que para esta adolescente este modo de agir é socialmente considerado correto, ao menos para o perfil de educador que ela imaginou que apoiaria a sua atitude, confirmando o modelo autoritário que desfavorece o desenvolvimento da autonomia. Na **questão 5**, a porcentagem atingiu seu ponto mais elevado para aprovação dos professores, registrando 62%. Neste caso, a maior parte das respostas quanto ao estilo foi submissa; refere-se à situação da bolada dada por uma criança menor e como exemplo trazemos: “*Ficava com raiva. Faria nada porque era criança. Porque é menor que eu. Diria parabéns.*” Esta adolescente, embora expresse sentimento de raiva, optou por não fazer nada nesta situação, e acredita que seria parabenizada pelo professor; ela justifica sua atitude pelo fato de ser uma criança pequena e desconsidera outras possibilidades de ação.

Gráfico 13 – Inferência sobre a opinião do professor quanto à atitude relatada pelo participante x Frequência de resposta por questão



A partir da análise descritiva dos resultados e da discussão dos aspectos relacionados às habilidades interpessoais de resolução de conflito e autonomia dos estudantes, concluímos que:

1. Quanto ao estilo de resolução de conflito, a nossa amostra teve maior prevalência do estilo submisso, concordando com outras pesquisas. Acreditamos ser relevante outros estudos que possam complementar e confrontar esses dados de modo a permitir discussões mais amplas sobre o comportamento submisso dos estudantes e o desenvolvimento da autonomia.
2. As comparações entre gêneros revelam pouca diferença quanto ao estilo de resolução de conflitos e expressão de sentimentos. Chama atenção que, contrariando o senso comum e algumas pesquisas anteriores, quando houve diferença, as meninas apresentam mais o estilo agressivo e os meninos o estilo submisso. Do ponto de vista dos sentimentos, os meninos mostraram-se mais positivos ou indiferentes aos conflitos e não expressam muito as emoções nas situações propostas.
3. Sobre os sentimentos relatados pelos participantes, identificamos maior expressão quando comparados a outras pesquisas, embora também tenhamos encontrado resultados que indicam dificuldades em nomear e gerenciar sentimentos de modo saudável, devido a maior prevalência de sentimentos pouco definidos. O que pode indicar prejuízos nas habilidades sociais, pois o reconhecimento das próprias emoções e dos outros são componente essencial nas interações sociais.
4. Por fim, sobre a inferência que os estudantes fizeram a respeito da opinião que seus professores teriam da sua atitude diante das situações de conflito, percebemos que independente do estilo de resolução predominante em cada situação, o resultado geral indicou que os participantes acreditam estar de acordo com as expectativas dos professores(as), ou seja, que eles aprovariam suas atitudes perante os conflitos. Como o resultado prevalente de estilo foi o submisso, podemos inferir que o modo que estão sendo educados estimula tal comportamento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa pretendemos investigar o posicionamento de estudantes de 10 a 14 anos frente a situações de conflito interpessoal no ambiente escolar. Teoricamente, consideramos que esse posicionamento se relaciona com suas habilidades sociais e autonomia. Observamos que a maioria dos participantes possui um estilo de resolução de conflitos predominantemente submisso, apresentam algumas dificuldades na expressão e controle das emoções e acreditam estar bem ajustados socialmente, de acordo com o que acreditam ser comportamentos adequados para os adultos. Suas respostas estão alinhadas a comportamentos que indicam pouca autonomia e dificuldades na escolha do modo assertivo para resolver situações de conflito interpessoal. Questionávamos como poderíamos encontrar comportamentos assertivos e autonomia em jovens e crianças se não há espaço na escola para relações que fortaleçam a aquisição dessas habilidades, se há tantas limitações na interação entre as crianças e tanta hierarquização na relação com adultos (CASTRO, 2018). Recordamos aqui, a pesquisa realizada por Vinha (2003), já citada no subcapítulo 2.2, que concluiu que crianças educadas em um ambiente autocrático apresentavam estratégias de resolução de conflitos menos eficazes do que as que tiveram a oportunidade de ser educadas em ambiente democrático. Em sua pesquisa, as crianças demonstram maior dificuldade em identificar e coordenar os pontos de vista e sentimentos dos envolvidos, ou seja, a autora constatou que o ambiente escolar influenciou o desenvolvimento socioafetivo das crianças participantes da pesquisa. De mesmo modo, nossos resultados revelam crianças e adolescentes mais submissos em um ambiente escolar que não parece favorecer o seu desenvolvimento socioafetivo.

Chamou a nossa atenção, durante a coleta de dados, os problemas ligados à estrutura física da escola: as salas eram pequenas para a quantidade de estudantes, muito quentes e mal iluminadas, e isso causava desconforto, desgaste físico e mental a todos, prejudicando não apenas o aprendizado, mas também as relações interpessoais dentro e fora da sala de aula. Foi comum ouvir queixas dos professores aparentemente esgotados da rotina conflituosa das relações com os alunos e alunas; pareciam não conhecer outras formas de interagir com os estudantes, além do modo coercitivo e autoritário. Estes, por sua vez, pareciam só conhecer formas submissas de resolver seus conflitos.

A partir dessa investigação, podemos pensar em trabalhos que possam aprender mais sobre o que ocorre no ambiente escolar, visando ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes e, em perspectiva, poder modificar o futuro de nossa sociedade. Poderíamos incentivar modelos escolares conhecidos como democráticos, criativos ou livres, que aparentemente conseguem pôr em prática relações mais horizontais entre adultos e crianças, permitindo um melhor desenvolvimento da autonomia e habilidades socioemocionais nos estudantes. Novos estudos poderiam ser direcionados para conhecer melhor estes ambientes e verificar na prática como repercutem no desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Concordando com os estudos citados ao longo deste trabalho, acreditamos que a moralidade heterônoma é a mais presente na nossa sociedade e por isso mesmo, também nas nossas escolas. Segundo Fernandes (2017, p. 37):

A moral heterônoma é mantida à custa da coação adulta, que a reforça por meio de castigos e ameaças. A obediência à regra não se deve à interpretação e ao julgamento feito pela consciência: antes, é-lhe exterior porque imposta. O respeito, portanto, é devido a quem detém o poder de coação e, nesse sentido, o respeito é unilateral.

Assim, os resultados seguiram na direção de nossas expectativas: não poderíamos esperar que o modo predominante de resolver conflitos interpessoais entre os participantes da pesquisa fosse assertivo, visto que o comportamento assertivo não parece ser o modo de relação mais frequente tanto nas escolas quanto em outros âmbitos da nossa sociedade. Sem oportunidades de aprendizagem deste modo de resolver conflitos, é comum encontrar reações do tipo luta ou fuga, submissão ou agressividade (VICENTIN, 2009). Percebemos que as crianças e adolescentes participantes, ao menos quanto ao modo de resolver conflitos, reproduzem o modelo aprendido com os adultos, oscilando entre a aceitação passiva da vontade do outro ou da sua incapacidade de resolver a situação sem precisar recorrer a um adulto (estilo submisso – o mais frequente) e a imposição coercitiva (estilo agressivo – o segundo mais frequente). Vicentin (2009, p. 200) também reflete que em ambientes autoritários “as regras são predeterminadas e cobradas através de sanções expiatórias, o que favorece as estratégias de conflito submissas”. Para Piaget (1932/1994), à medida que se estabelecem relações simétricas, a cooperação pode ser desenvolvida. O respeito unilateral é superado, dando lugar ao respeito mútuo, permitindo o desenvolvimento da autonomia moral,

que surge quando “o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente, interiormente, a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (p. 154).

Quanto ao reconhecimento e expressão dos sentimentos, os nossos resultados revelaram que mais da metade da amostra relatou sentimentos negativos ou pouco definidos, o que juntamente com os outros resultados reforça a compreensão da importância em trabalhar com as crianças em idade escolar sobre o reconhecimento e gerenciamento das emoções, assim como aprender a agir positivamente a partir delas, proporcionando maior facilidade na resolução de conflitos e nas interações sociais, dentro e fora da escola, auxiliando ainda no processo de desenvolvimento da autonomia, autoestima e empatia (SOARES; ARAÚJO, 2017). Casassus (2009) ressalta que o modo de funcionamento das escolas inibe a expressividade emocional, controla e padroniza o tempo, a mente e o corpo. Porém, nessa tentativa de sufocar as emoções, pode aumentar a probabilidade de respostas emocionais negativas, como raiva, vergonha e culpa.

Ao indagar os participantes sobre o que acreditam que seus professores e professoras pensariam da sua atitude diante dos conflitos propostos, percebemos que, novamente, mais da metade acredita que eles ou elas apoiariam a sua atitude. Constatamos que independentemente do estilo de resolução de conflito adotado pelo participante, esta resposta prevalecia. Chamamos a atenção que, o estilo de resolução predominante foi o submisso, portanto as crianças e adolescentes da nossa amostra demonstram acreditar que esse estilo é o correto para seus professores e professoras. Ou seja, percebem-se agindo de modo adequado ao que é esperado deles, evitando a situação de conflito através da fuga, ficando com o prejuízo da situação apenas para si ou pedindo ajuda dos adultos para resolver, por acreditar que apenas eles são capazes de fazê-lo. Conforme ressalta Vinha (2003), quando os professores e professoras tentam evitar o surgimento de conflitos, intervindo de modo a tentar extingui-lo, perdem a oportunidade de trabalhar valores e regras importantes para o convívio social (SANTOS; PRESTES; FREITAS, 2014), além de estimular a submissão e dependência dos alunos, prejudicando inclusive a sua autoestima. Ao promover relações cooperativas, estimulando outras possibilidades e a participação das crianças e adolescentes na resolução do conflito, ajuda-os a controlar seus impulsos e a considerar os pontos de vista e sentimentos dos outros envolvidos (VINHA, 2003).

Tem sido comum ouvir discursos que questionam o ensino de valores morais na escola, alegando que tais ensinamentos devem ser dados em casa. Talvez, para algumas famílias seja fácil

transmitir seus valores para as crianças; contudo, a escola precisa reconhecer que existem outros formatos de famílias, outras necessidades, em que nem todas as crianças recebem em casa informações sobre direitos, cidadania e valores. Refletindo além disso, podemos pensar sobre que valores as famílias acham importante transmitir para seus filhos. Será que não cabe também aos diversos grupos sociais o papel de discutir sobre valores e direitos juntos, de maneira ampla e dialogada? Evita-se com isso a manutenção de preconceitos e discriminações que podem ser característicos de determinado grupo e transmitido para as crianças deste mesmo grupo, sem permitir a possibilidade de desconstrução e mudança nos comportamentos.

Diante do exposto e concordando com outros pesquisadores e pesquisadoras como Vinha (2003), Del Prette e Dell Prette (2013), Spinucci (2017), Vicentin (2009), defendemos a importância de além de proporcionar um ambiente mais democrático, cooperativo e de relações menos hierarquizadas nas escolas, também inserir, especialmente em escolas públicas, profissionais capacitados a trabalhar com as crianças e adolescentes no desenvolvimento de habilidades sociais ou socioemocionais de modo contínuo e sistemático, inserido no cronograma escolar, pois, como confirmam diversas pesquisas, elas são fundamentais para o desenvolvimento saudável do sujeito, para as relações sociais e, inclusive, para o desenvolvimento cognitivo.

Visto que muitas crianças e adolescentes poderão não ter acesso a estes aprendizados em seus ambientes familiares, a escola torna-se um ambiente favorável devido a relações mais ampliadas com os pares e outros adultos. Também acreditamos ser necessária uma formação mais adequada dos professores e professoras para lidar com situações de conflito de modo proveitoso ao desenvolvimento dos alunos, valorizando ainda a importância do reconhecimento e expressividade emocional, a partir de um trabalho pessoal que envolva as habilidades sociais como autoconhecimento e autogerenciamento por exemplo, para que assim, possam colocar-se enquanto modelos para seus alunos e alunas. Eles poderiam ser eficazes tanto para a mudança nas relações entre adultos e crianças ou adolescentes, quanto para o desenvolvimento integral deles, no ambiente escolar. Como destacado por Vinha (2003), os educadores e educadoras também precisam de experiências que favoreçam o seu desenvolvimento socioemocional, visto que aparentemente eles também reproduzem o modelo aprendido de relações verticais e autoritárias.

Por fim, acreditamos que o forte individualismo e estímulo à competitividade, característicos do modelo capitalista das sociedades de consumo, perpetua, no ambiente escolar

atitudes do mesmo tipo. Desde pequenos elogios, enfatizando o narcisismo e autossuficiência, comparações cruéis às vezes até bem-intencionadas, com o objetivo de estimular seus alunos e alunas a alcançarem melhores resultados, porém, diante da lógica de disputas e “que vença o melhor”, prejudicam a construção de relações solidárias e cooperativas. É justamente essa lógica da busca pelos melhores resultados, por superar o outro, que é melhor do que você, que caracteriza a nossa sociedade e é oposta ao desenvolvimento do sentido de cooperação e coletividade.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, L. A importância da escola para a construção de uma cultura de promoção e defesa dos Direitos Humanos. In: DESLANDES, K.; LOURENÇO, E. **Por uma cultura dos Direitos Humanos na escola**: princípios, meios e fins. Belo Horizonte: Fino Traço, 2001. p. 7-12.
- ALVES, R. Gaiolas ou Asas? **Por uma educação romântica**. Campinas: Papirus, 2002. p. 29-32.
- AMPARO, D. M.; GALVÃO, A. C. T.; CARDENAS, C.; KOLLER, S. H. A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 12, n. 1, p. 69-88. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141385572008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 04 set de 2019.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 2ª ed. 1981.
- BEE, H.; BOYD, D. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 12ª ed. 2011.
- BELÉM, R. C. **Representações sociais sobre indisciplina escolar no ensino médio**. 2008. 103 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.
- BENZAQUEN, J. F. **A socialização para a cooperação**: uma análise de práticas de educação não-formal. 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Leis e Decretos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei n.9.394/1996. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 nov 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 mai. 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei n 7180**, de 2014. Propõe alterar o art. 3º da Lei n 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=597005>>. Acesso em: 20 nov 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 30 mai. 2018.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I. Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 7, n. 1, p. 181-188, jan. 2002.

CASEL. **Guide**: Effective Social and Emotional Learning Programs – Preschool an Elementary School Edition. 2013. Disponível em: <<https://casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide/>>. Acesso em 03 abr. 2018.

CASASSUS, J. **Fundamentos da Educação Emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

CASTRO, L. R. “Precisamos falar do recreio” – A construção do comum pelas crianças na escola. *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 129-148, jan./abr. 2018.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto alegre: Artmed, 2011.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. Tradução portuguesa Vicente D. e Segurado G. São Paulo: Companhia de Letras, 1996.

DANI, L. S. C. Conflitos, sentimentos e violência escolar. *Revista Diálogo Educacional*: Curitiba. v. 9. n. 28. p. 571-586. set./dez. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3334>>. Acesso em 06 set de 2019.

DEL PRETTE Z. M.; DEL PRETTE A. P. **Psicologia das Habilidades Sociais na infância**: Teoria e Pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2005.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Avaliação de habilidades sociais: bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In A. Del Prette & Z.A.P. Del Prette (Orgs.), **Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações**. Petrópolis: Vozes, p. 187-229, 2009.

DEL PRETTE, Z. A. P; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

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

FERNANDES, E. P. **Construção coletiva de regras e resolução de conflitos**: contribuições para o enfrentamento da violência entre alunos. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

GOSSO, Y.; BICHARA, I. D., CARVALHO, A. M. Brazilian children at play: reviewing relationships between play and culture. In ROOPNARINE, J. L.; PATTE, M. M.; JONHSON, M. M. J. E.; KUSCHNER, D. **International Perspectives on Children's Play** New York, NY: Two Penn Plaza. 2015. p. 23-33.

GUZZO, R. S. L. Escola amordaçada: Compromisso do psicólogo com este contexto. Em Martínez, A. M. (Org.), **Psicologia Escolar e Compromisso Social**. p. 17-29. Campinas, SP: Alínea, 2005.

LA TAILLE, Y. de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 25ª ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 11-21.

LEME, M. I. S. Resolução de Conflitos Interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 367-380, 2004.

LEME, M. I. S. Proximidade e distanciamento na escola: educação e gestão de conflitos entre pares. In: LEME, M. I. da S.; OLIVEIRA, P. de S. (Orgs.). **Proximidade e distanciamento**. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 161-173.

LEME, M. I. S.; CARVALHO, A. M.; JOVELEVITHS, I. Opinião dos pais e resolução de conflitos por pré-adolescentes. **Temas em psicologia**. Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 337-354, 2012.

LUCENA, J. M. F. **Examinando os processos de assimilação, transformação, construção e compartilhamento de cultura entre crianças de dois anos no ambiente de creche**. 2010. 160 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

LISBOA, C. S. M. **Comportamento agressivo, vitimização, e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção**. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) – Curso de Pós-Graduação de Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LISBOA, C. S. de M.; KOLLER, S. H. Construção e validação de conteúdo de uma escala de percepção, por professores, dos comportamentos agressivos de crianças na escola. **Psicologia em Estudo**: Maringá. v. 6. n. 1. p. 59-69. jan./jun. 2001.

MARQUES, L. F.; DELL'AGLIO, D. D. Relações com a escola e fatores psicossociais positivos na adolescência. In: COLAÇO, V. de F. R.; CORDEIRO, A. C. F. (orgs.). **Adolescência e juventude: conhecer para proteger**. São paulo: casa do psicólogo, 2013. p. 81-102.

OMS. Organização Mundial de Saúde. Núcleo de Estudos da Violência. USP. Prevenindo a violência juvenil: um panorama das evidências. 2015. Disponível em: <<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/181008/9789241509251-por.pdf>>. Acesso em 07 out. 2019.

OMS. Organização Mundial de Saúde. (World Health Organization – WHO). **Life skills education for children and adolescents in schools**. Geneva: WHO. 1997. Disponível em: <<http://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>>. Acesso em 26 mar. 2018.

OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. J. de. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr. 2008.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **Psicologia da criança**. Tradução Octavio Mendes Cajado. São Paulo: DIFEL/ Difusão Editorial S/A, 1980. Originalmente publicado em 1966.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 4ª ed. São Paulo: Summus, 1994. Originalmente publicado em 1932.

PINHEIRO, D. P. N. A resiliência em discussão. **Psicologia em estudo**. v. 9. n. 1. P. 67-75. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722004000100009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 04 set. 2019.

PIRES, S. F. S. **Protagonismo infantil e promoção da cultura de paz: um estudo sociocultural construtivista**. 2007. 260 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, DF, 2007.

PIRES, S. F. S.; BRANCO, A. U. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, p. 311-320, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n38/v17n38a02.pdf>>. Acesso em 14 jun. 2017.

PIRES, S. F. S.; BRANCO, A. U. Cultura, Self e Autonomia: Bases para o Protagonismo Infantil. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, Brasília, v. 24, n. 4, p. 415-421, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722008000400004&lang=pt> Acesso em 14 jun. 2017.

SASTRE, G. V.; MORENO, M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade**. Tradução Ana Venite Fuzato. São Paulo: Moderna, 2002.

SEIDL-DE-MOURA, M. L.; ZIVIANI, C.; FIORAVANTI-BASTOS, A. C.; Carvalho, R. V. C. Adaptação brasileira das Escalas de Self Autônomo, Relacionado e Autônomo-Relacionado de Ç. Kagitçibasi. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 12, n. 2, p. 193-201, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000200010>. Acesso em 16 abr. 2018.

SOARES, R.; ARAÚJO, R. S. R. **Contribuições da educação emocional no processo de formação humana integral**. IV Congresso Nacional de Educação – CONEDU. João Pessoa, PB. 2017.

SPINUCCI, I. da C. P. Y. **“Brincar na sala é muito mais chatinho”**: Concepções de crianças pequenas, educadores e mães sobre a liberdade de ação em duas creches de Jundiaí-SP. 2017. 177 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação dos sentimentos na escola**. Coleção Educação e Psicologia em Debate. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

UNICEF. **UNICEF**: metade dos adolescentes no mundo são vítimas de violência na escola. 2018. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/unicef-metade-dos-adolescentes-no-mundo-sao-vitimas-de-violencia-na-escola/>>. Acesso em 18 out. 2019.

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

VICENTIN, V. F.; LEME, M. I. da S. Resolução de conflitos e problemas de abuso paterno do álcool. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 3, p. 277-293, set./dez. 2014.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 2003. 426 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1984.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5ª ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

APÊNDICE A
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Nome:		Idade:
Endereço:		Bairro:

Com quem você mora?		
Tem irmãos/irmãs?	Quantos:	Quais as idades dele(s)?

Você vem para a escola (marque um “X”):		
Sozinho(a)	Condução	Com um adulto da família

Você participou da escolha por esta escola para você estudar ou a decisão foi da sua família? Se sim, como participou?
--

Você considera que teve dificuldades para fazer amigos/as quando chegou nesta escola? Por quê?
--

Você sente-se feliz nesta escola? Por quê?
--

O que mais gosta de fazer na escola? E o que não gosta?
--

O que gosta de fazer quando está em casa? E o que não gosta?

APÊNDICE B

RESPOSTAS E CLASSIFICAÇÕES

Tabela 7 – Estilo de resolução de conflito – Participante x Questão

Participante	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
JVAA12F*A	2	3	3	1	3	2	2	2	3	4
CVBS11FA	4	3	3	1	3	2	4	4	2	4
IVS12M*A	1	1	5	2	1	2	4	2	1	2
MFDC12MA	2	3	2	1	3	2	2	2	2	3
JPMD12MA	1	3	1	1	2	1	2	2	2	2
CCSM11FA	5	2	2	2	2	2	4	2	5	3
LAFR12MA	2	3	1	1	2	2	2	2	5	2
TKBS12FA	2	3	4	1	2	2	4	2	5	2
DBAF11FA	3	4	2	1	1	2	4	1	2	2
EECF11FA	4	2	2	1	2	2	4	4	0	4
LGDB12MA	2	4	2	5	1	2	2	4	5	2
FVRS12FA	2	4	4	1	2	2	2	2	2	2
ESB11MA	2	5	2	2	2	2	4	2	2	2
ECS12FA	5	5	1	3	2	1	6	1	1	3
YVPSC11FA	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2
JFS11MA	2	2	3	3	2	2	2	4	2	3
JVSD12MA	2	2	1	2	1	5	2	4	2	2
SSSM11FA	2	3	5	3	2	2	2	2	2	3
JPSR13MA	2	3	2	4	2	2	0	0	0	0
ASFA12MB	2	3	2	3	1	2	4	5	1	2
ACL12MB	2	2	2	1	2	2	2	4	2	2
LGNS11FB	1	6	2	6	2	2	2	5	1	2
JELS11FB	1	3	2	1	1	2	3	4	1	3
ESS11FB	5	2	2	2	2	2	4	4	2	4
EVAA11FB	2	3	2	1	1	3	4	4	1	4
MVRS12FB	5	4	2	1	2	2	2	4	1	2
FNS13FB	2	3	2	3	2	2	2	4	2	3
AFS10MB	1	1	2	2	2	1	4	4	1	5
DEDS13FB	2	3	2	1	1	1	2	2	4	2

ETSO13MB	2	4	5	2	1	2	1	5	0	0
JVFL13MB	4	3	6	3	3	2	2	4	3	0
PVLC14MB	2	3	2	4	1	5	2	4	1	3
SNDGF14FB	2	4	2	1	3	2	4	4	2	3
IKLS12FB	3	6	1	3	1	1	4	1	2	2
TFS11FB	1	1	2	6	2	1	1	4	1	4
AHMA12FC	3	4	3	3	5	0	4	6	0	4
KMPS11MC	2	3	5	1	1	2	2	1	2	4
SMST11MC	4	1	1	2	2	2	4	2	2	4
JVBP12FC	2	2	2	2	2	2	2	5	2	4
GLOM11MC	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3
LMLT11FC	1	5	1	1	1	2	0	5	0	3
MFB11FC	5	5	1	5	2	2	0	0	0	3
WFS12MC	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
DMOS11FC	1	2	1	1	1	1	3	1	1	1
GVSC12FC	2	3	4	4	2	2	2	2	2	2
TAA12FC	2	3	6	3	4	2	4	2	1	3
MKFA12FC	2	3	2	1	1	2	2	4	2	2
JWCS12MC	2	3	2	2	5	2	2	1	2	4
JBS11FC	2	3	2	1	2	2	2	2	3	6
BVSC12FC	1	2	2	3	1	2	2	2	3	4
PFS12FC	2	4	2	4	0	0	4	0	0	0
ASAJ12MC	1	2	1	2	2	1	2	1	1	2
JBM12MC	1	1	5	1	4	3	4	4	3	2
RVLB11MC	1	2	1	1	2	2	2	3	2	2
EMSO12MC	5	2	1	1	2	2	2	2	2	2
AHNA11MC	2	2	2	2	2	1	4	5	0	2
AESS11MC	2	2	1	1	2	2	2	4	2	2
ECGA12FC	2	2	5	1	2	2	4	2	2	0
CVSM14FD	5	1	1	1	2	1	2	1	0	0
LBSO12FD	1	4	1	1	1	3	3	5	3	2
MOS14FD	2	3	2	3	2	2	4	4	2	2
RFS11MD	1	3	3	3	3	6	3	5	1	3
WLRA13FD	5	6	5	2	6	2	2	2	2	4
JVNN12MD	2	4	2	6	2	2	2	2	1	2
HRSC11MD	2	3	0	4	6	5	4	4	1	4

WBAN14MD	2	2	2	2	1	2	4	4	4	1
LVFT13FD	1	3	1	2	2	2	2	4	2	2
PGEC12MD	2	3	1	3	1	2	4	1	1	4
CSNS12FD	1	4	1	1	2	2	2	4	0	4

Nota: Os estilos de resolução foram substituídos por números para facilitar a manipulação dos dados.
 Estilo agressivo – 1; Submisso – 2; Assertivo – 3; Assertivo-submisso – 4; Submisso-agressivo – 5; Assertivo-agressivo – 6. *As letras finais F ou M representam o gênero do(a) participante.

Tabela 8 – Sentimentos despertados pela situação – Participante x Questão

Participante	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
JVAA12FA	2	2	3	2	3	2	1	2	1	2
CVBS11FA	2	2	3	2	2	2	1	1	1	2
CCSM11FA	4	4 e 2*	4	4 e 2	1	2	1	2	1	2 e 1
TKBS12FA	2	2	6	2	3	1	1	1	1	2
DBAF11FA	4 e 2	2	2	3	3	2	1	1	1	1
EECF11FA	5 e 2	3	3	2	1	2	1	1	1	2
FVRS12FA	2	2	3	3	2	1	2	2	1	2
ECS12FA	2 e 4	3	3	3	6	4	3	1	2	1
YVPSC11FA	2 e 4	2	1	2 e 3	2	2	2	1	1	2
SSSM11FA	2 e 3	2	3	3	2 e 5	2	1	1	2	4
LGNS11FB	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
JELS11FB	2	3	2 e 3	2	3	2	2	2	1	2 e 1
ESS11FB	2 e 3	3 e 2	3	2 e 3	6	2 e 3	1	2	3	2 e 3
EVAA11FB	3 e 2	2	6	2	1	2	1	1	2	1
MVRS12FB	2 e 4	4	2 e 5	3	6	2	1	1	1	2
FNS13FB	2	2	4	2	2	2	2	2	2	1
DEDS13FB	2 e 3	3	3	2	3	2	3	2	2	2
SNDGF14FB	3	3	3	3	3	1	1	1	1	1
IKLS12FB	3	3	3	3	3	3	1	2	3	4
TFS11FB	3 e 2	3	3	3	1	3	3	1	3	1
AHMA12FC	3 e 2	3 e 2	3	3	3	3 e 2	1	1	1	2 e 1
JVBP12FC	2	2	2	2	2	2	3	2	1	2
LMLT11FC	1	6	2	3	3	6	6	6	6	1
MFB11FC	2 e 4	3	6	2	6	1	2	3	2	2 e 1
DMOS11FC	2	2	2	2	6	6	6	6	6	3

GVSC12FC	2	3	3	3	3	2	3	6	6	3
TAA12FC	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1
MKFA12FC	2 e 4	3	2	4	3	1	3	1	2	1
JBS11FC	2	2	2	2	2	2	1 e 2	2	1	2
BVSC12FC	2	3	3	2	3	3	3	2	3	2 e 1
PFS12FC	2	6	3	2	0	2	6	0	1	2
ECGA12FC	2	2	6	6	1	1	6	6	6	0
CVSM14FD	3	2	2	2	3	2	1	3	0	0
LBSO12FD	3	3	3	2	3	2	2	1	2	3
MOS14FD	2	2	3	2	4	2	1	4	4	2
WLRA13FD	4	2 e 3	3	4 e 3	3	1	1	1	1	2
LVFT13FD	2	6	3	2	1	2	2	2	2	2
CSNS12FD	3	6	2	2 e 3	3	2	2	2	0	2
IVS12MA	2	6	6	2	6	6	2 e 1	1	6	2
MFDC12MA	4	6	3	4	3	4	4	1	1	4
JPMD12MA	2 e 3	2	3	3	1	4	1	1	1	1
LAFR12MA	4 e 3	3	3	3	1	4	2	4	4	4
LGDB12MA	2	3	2	2	3	5	1	1	1	3 e 5
ESB11MA	4	3	2	2	1	4	1	1	1	4
JFS11MA	2	2	6	2	2	2	6	6	6	0
JVSD12MA	2	3	2	2	2	2	3	6	1	1
JPSR13MA	2 e 3	2	1	2	1	2	0	0	0	0
ASFA12MB	2	2	2	4	2	2	2	4	1	1
ACL12MB	2	2	1	2	1	2	2	1	1	2
AFS10MB	2 e 3	3	4	3	2	3	1	1	1	2 e 3
ETSO13MB	2	2	2	6	3	2	3	2	0	0
JVFL13MB	3	3	3	2	3	2	1	1	1	0
PVLC14MB	3 e 2	3	2	3	6	2	2	2	3	3
KMPS11MC	4	2	3	2	6	2	1	6	6	1
SMST11MC	3	3	3	1	1	6	1	1	1	2
GLOM11MC	1	3	1	2	1	4	1	1	1	2 e 1
WFS12MC	2	2	2	2	2	2	2	2	6	2
JWCS12MC	5	1	3	3	5 e 3	5	1	1	1	2
ASAJ12MC	1	2	3	1	1	2	2	2	1	2
JBM12MC	1	3	3	3	1	2	1	1	1	2

RVLB11MC	2	6	3	2	1	2	1	1	1	1
EMSO12MC	2	3	3	3	1	5	2	2	1	2
AHNA11MC	2 e 3	2	4	3	2	3	2	1	3	2
AESS11MC	2	5	4	3	3	2	1	1	1	1
RFS11MD	3	3	2	6	6	2	3	6	1	2
JVNN12MD	2	3	3	3	1	1	6	6	1	2
HRSC11MD	4	1	6	2	2	2	1	1	6	2
WBAN14MD	2	2	1	1	6	2	1	1	2	1
PGEC12MD	4 e 2	2	3	2	6	4	1	3	2	2

Nota: Os sentimentos foram categorizados de acordo com Vicentin (2009).

Categoria 1 – Não gera sentimento algum ou negativos e sim positivos ou de indiferença (normal, nada, não ligaria, bem, nem um pouco mal, feliz); Categoria 2 – Gera sentimentos negativos ou pouco definidos (mal, nada bem, ruim, chateado, triste, sem graça, não gostaria, surpreso, intrigado, assustado); Categoria 3 – Gera sentimento negativo, geralmente acompanhado de reação externa, não aceitação da ação alheia (bravo, injustiçado, nervoso, revoltado, raiva, irritado, ofendido, furioso, com sangue quente, estressado); Categoria 4 – Gera sentimento de inferiorização em relação a ação alheia (humilhado, traído, da pior forma possível, magoado, decepcionado, desprezada, arrasada, excluída, esnobado, rejeitado, péssimo, fracassado, desrespeitada, constrangida); Categoria 5 – Aceitação do juízo alheio ou do autojuízo negativo (envergonhado, culpado); Categoria 6 – Não se pronunciaram quanto aos sentimentos (outros).

*Quando o(a) participante relatava dois sentimentos, ambos eram categorizados e considerados, como mostra a tabela.

Tabela 9 – Opinião dos professores sobre a sua atitude – Participante x Questão

Participante	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
JVAA12FA	3	1	3	1	3	5	3	3	1	3
CVBS11FA	5	5	2	5	3	5	2	2	2	2
IVS12MA	1	3	5	5	3	5	3	2	5	5
MFDC12MA	5	3	5	5	3	5	3	3	3	5
JPMD12MA	1	1	1	4	4	4	3	2	4	2
CCSM11FA	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3
LAFR12MA	3	2	5	2	3	2	5	2	2	5
TKBS12FA	5	5	3	3	3	2	3	2	3	3
DBAF11FA	3	4	5	5	5	3	2	2	2	2
EECF11FA	3	5	3	1	3	4	3	3	1	3
LGDB12MA	3	2	3	2	3	2	3	2	2	2
FVRS12FA	1	5	5	3	2	2	4	1	4	4
ESB11MA	5	3	5	3	3	5	3	2	2	3
ECS12FA	1	5	5	3	2	5	1	4	4	4
YVPSC11FA	5	5	4	4	3	4	4	4	4	4

JFS11MA	5	5	3	3	3	3	3	3	3	3
JVSD12MA	5	5	5	5	1	3	5	1	3	2
SSSM11FA	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3
JPSR13MA	5	5	3	4	3	4	4	4	4	4
ASFA12MB	3	1	3	3	1	5	3	3	2	2
ACL12MB	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2
LGNS11FB	5	5	3	3	3	1	3	1	1	3
JELS11FB	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3
ESS11FB	4	1	4	3	3	3	2	4	3	3
EVAA11FB	5	3	2	3	2	2	2	3	5	3
MVRS12FB	1	3	3	4	3	3	3	3	3	3
FNS13FB	5	3	3	3	3	4	3	4	4	3
AFS10MB	3	5	3	3	5	3	3	3	1	1
DEDS13FB	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3
ETSO13MB	5	3	5	4	3	5	5	4	4	4
JVFL13MB	3	3	5	5	5	5	3	5	5	4
PVLC14MB	1	5	3	5	3	5	1	5	1	1
SNDGF14FB	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2
IKLS12FB	3	4	3	3	3	5	3	4	3	4
TFS11FB	1	1	3	4	4	1	1	3	5	3
AHMA12FC	3	1	3	3	3	4	2	4	4	3
KMPS11MC	3	5	4	3	2	4	3	4	3	3
SMST11MC	3	3	5	3	3	3	2	3	4	3
JVBP12FC	5	5	5	4	2	2	2	2	5	5
GLOM11MC	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3
LMLT11FC	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4
MFB11FC	5	4	4	3	5	4	4	4	4	4
WFS12MC	5	5	5	5	4	5	5	5	5	2
DMOS11FC	4	1	1	4	4	4	4	4	4	4
GVSC12FC	5	5	5	4	3	4	3	4	4	4
TAA12FC	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
MKFA12FC	1	4	3	1	1	3	3	3	3	2
JWCS12MC	3	1	3	3	3	1	3	3	3	3
JBS11FC	5	1	5	3	1	3	3	3	1	3
BVSC12FC	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3
PFS12FC	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4

ASAJ12MC	5	3	5	1	3	5	4	4	4	4
JBM12MC	4	1	3	1	3	3	3	3	3	3
RVLB11MC	1	1	1	1	3	3	3	5	3	3
EMSO12MC	5	3	1	3	3	5	3	5	3	3
AHNA11MC	5	3	3	3	2	3	2	2	1	2
AESS11MC	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2
ECGA12FC	3	1	1	2	2	2	2	2	2	4
CVSM14FD	5	1	1	5	3	1	4	4	4	4
LBSO12FD	1	1	1	2	1	5	1	2	5	5
MOS14FD	5	3	3	3	3	5	3	3	4	4
RFS11MD	1	3	3	3	3	5	3	3	3	3
WLRA13FD	5	3	5	3	3	5	3	2	5	3
JVNN12MD	3	3	3	3	5	2	1	2	2	2
HRSC11MD	3	3	4	3	3	1	3	4	4	4
WBAN14MD	3	5	5	2	2	5	2	2	2	5
LVFT13FD	4	4	1	4	3	3	2	3	3	3
PGEC12MD	3	5	1	5	3	4	5	1	5	3
CSNS12FD	1	1	1	3	3	3	3	3	4	3

Nota: As respostas sobre a opinião dos professores foram categorizadas de acordo com Leme, Carvalho e Joveleviths (2012). Desaprovaria – 1; Não opinaria – 2; Aprovaria – 3; Não respondeu/ Não sabe – 4; Outros – 5.

APÊNDICE C
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA RESPONSÁVEL LEGAL DA CRIANÇA DE MENOS DE 18 ANOS)**

Solicitamos a sua autorização para convidar o/a seu/sua filho/a _____
_____ (ou criança que está sob sua responsabilidade) para participar, como voluntário/a da
pesquisa **Autonomia e Habilidades Sociais de crianças na resolução de conflitos interpessoais no
ambiente escolar.**

Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Maria Manuela Correia Barbosa de Sá.
Endereço: Rua Joseph Turton, nº 152, apt. 1001, Tamarineira. Cep: 52051-110. Telefone: 81 99663-7585.
E-mail: sa.manuela@hotmail.com e está sob a orientação da Profª. Dra. Maria Isabel Patrício de Carvalho
Pedrosa. Telefone: 81 99242-5789. E-mail: mariaisabel.pedrosa5@gmail.com. Também participam desta
pesquisa, como auxiliares, as pesquisadoras: Ravena Maria Amaral de Arruda e Karolyne Silva Costa.

O/a Senhor/a será esclarecido/a sobre qualquer dúvida a respeito da participação dele/a na pesquisa.
Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o/a Senhor/a concordar que a criança faça parte do
estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias.

Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora
responsável. O/a Senhor/a estará livre para decidir que a criança participe ou não desta pesquisa. Caso não
aceite que ela participe, não haverá nenhum problema, a desistência é um direito seu. Caso não concorde,
não haverá penalização para ele/a, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da
pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa:** Os objetivos desta pesquisa consistem em investigar o posicionamento de crianças de 10 a 12 anos frente a situações de conflitos interpessoais no ambiente escolar, focando-se as habilidades sociais e sua relação com o constructo teórico autonomia. Para a coleta dos dados, as crianças autorizadas e com interesse em participar da pesquisa serão orientadas a responder o Questionário Children Action Tendency Scale (CATS) e o Inventário de Habilidades Sociais de Crianças (IMHSC), individualmente e por escrito, na própria sala de aula. O questionário contém 10 situações de conflito interpessoal em que o(a) participante deve responder como se sentiria diante daquela situação, o que faria e porque, e o que acredita que os(as) professores(as) pensariam da sua atitude. Já o IMHSC possui 21 itens de interação social entre crianças e com os adultos, em que o(a) participante deve marcar de qual forma costuma agir, qual o grau de dificuldade de agir daquela forma e o que pensa daquela forma de agir. No

último encontro, serão formados grupos de discussão com cinco participantes, da mesma turma, mediados pela pesquisadora, para debater sobre respostas hipotéticas dadas nas etapas anteriores, buscando compreender melhor seus posicionamentos frente às situações propostas e relacioná-los com as suas habilidades sociais.

- A pesquisa será realizada entre os meses de novembro e dezembro, após aprovação do Comitê de Ética. Serão realizados cinco encontros. Cada encontro terá duração de até 1 hora. Os quatro primeiros acontecerão na sala de aula da turma participante e o último encontro será realizado apenas com cinco participantes sorteados de cada turma, em uma sala reservada, preservando assim o sigilo.
- Esta pesquisa poderá gerar algum desconforto emocional ou constrangimento nos(as) participantes visto que aborda situações de conflito interpessoal, mesmo que sejam situações hipotéticas. Para minimizar estes efeitos, a aplicação do questionário e do inventário será realizada na própria sala de aula, ambiente onde se espera que os estudantes estejam familiarizados e confortáveis, na companhia dos outros colegas e de algum(a) professor(a). O último momento, o grupo de discussão, será realizado em ambiente reservado, proporcionando maior conforto e sigilo para os participantes, além de manter a companhia de alguns colegas de turma. A pesquisadora também se disponibilizará para o esclarecimento de qualquer dúvida e informações que solicitem os participantes, a qualquer tempo. Ao término do preenchimento do Questionário, do Inventário e do encontro em grupo, a pesquisadora ficará disponível na instituição pelo tempo necessário caso algum(a) estudante deseje conversar sobre as suas respostas ou emoções que as situações tenham despertado.
- Os benefícios diretos da pesquisa envolverão o autoconhecimento da aluna ou aluno participante, visto que será levado(a) a refletir sobre as suas atitudes e emoções em situações hipotéticas de conflito e o possível aprendizado de formas de lidar com estas situações que serão debatidas no grupo de discussão. Como benefícios indiretos espera-se além de viabilizar uma devolutiva às instituições e aos próprios participantes, possibilitando benefícios nas relações e comunicação entre os envolvidos, também, proporcionar o debate junto às instituições de ensino sobre a importância do desenvolvimento de habilidades sociais na escola e seus reflexos positivos para a autonomia das(os) estudantes.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário/a. Os dados coletados nesta pesquisa tais como gravações de áudio, transcrições, questionário e inventário ficarão armazenados em pastas de arquivo e HD externo no Laboratório de Interação Social Humana (LabInt) sob a responsabilidade da pesquisadora e de sua orientadora, no endereço Avenida da Arquitetura, s/n, Deptº. de Psicologia, 9º andar do CFCH, UFPE. CEP: 50740-550 Tel.: 2126-8270., pelo período de mínimo 5 anos.

O/A senhor/a não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/a participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pela pesquisadora (ressarcimento com transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

Assinatura da pesquisadora

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO/A

Eu, _____,
CPF _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo a sua participação na pesquisa intitulada AUTONOMIA E HABILIDADES SOCIAIS DE CRIANÇAS NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS NO AMBIENTE ESCOLAR como voluntário/a. Fui devidamente informado/a e esclarecido/a pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele/a. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para a criança em questão.

Local e data: Recife, _____

Assinatura do/a responsável: _____

Impressão
Digital
(opcional)

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do voluntário/a em participar. (Duas testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadoras):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE D
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
 PERNAMBUCO**

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
 (PARA A CRIANÇA OU ADOLESCENTE ENTRE 7 E 18 ANOS)**

Convidamos você _____, após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais] para participar como voluntário (a) da pesquisa: **Autonomia e Habilidades Sociais de crianças na resolução de conflitos interpessoais no ambiente escolar.**

Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Maria Manuela Correia Barbosa de Sá. Endereço: Rua Joseph Turton, nº 152, apt. 1001, Tamarineira. Cep: 52051-110. Telefone: 81 99663-7585. E-mail: sa.manuela@hotmail.com e está sob a orientação da Profª. Dra. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa. Telefone: 81 99242-5789. E-mail: mariaisabel.pedrosa5@gmail.com. Também participam desta pesquisa, como auxiliares, as pesquisadoras: Ravena Maria Amaral de Arruda e Karolyne Silva Costa.

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida com a responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste termo lhe será entregue para que seus pais ou responsáveis possam guardá-la e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, um responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- O objetivo desta pesquisa é investigar como crianças de 10 a 12 anos agem em situações de conflito na escola, observando suas habilidades sociais e sua relação com a autonomia.
- As crianças autorizadas e com interesse em participar da pesquisa deverão responder o Questionário Children Action Tendency Scale (CATS) e o Inventário de Habilidades Sociais de Crianças (IMHSC), individualmente e por escrito, na própria sala de aula. O questionário contém 10 situações de conflito interpessoal (entre pessoas) em que você deve responder como se sentiria diante daquela situação, o que faria e porque. Já o IMHSC possui 21 itens de interação social entre crianças e com os adultos, em que você deve marcar de qual forma costuma agir, o quanto é fácil ou difícil agir daquela forma e o que pensa daquela forma de agir. No último encontro, serão formados grupos de discussão com cinco participantes, da mesma turma, para debater junto com a pesquisadora sobre as respostas dadas nas etapas anteriores, sem identificar o(a) autor(a) das respostas, buscando compreender melhor suas atitudes diante das situações propostas e relacioná-las com as suas habilidades sociais.

- A pesquisa será realizada entre os meses de novembro e dezembro de 2018, após aprovação do Comitê de Ética. Serão realizados cinco encontros. Cada encontro terá duração de até 1 hora. Os quatro primeiros acontecerão na sala de aula da sua turma e o último encontro será realizado apenas com cinco participantes sorteados da sua turma, em uma sala reservada, preservando assim o sigilo.
- Esta pesquisa pode gerar em você algum desconforto emocional pois trata de situações de conflito, mesmo que não sejam situações verdadeiras. Para minimizar estes efeitos, a aplicação do questionário e do inventário será realizada na própria sala de aula, ambiente onde se espera que você esteja familiarizado e confortável, na companhia dos outros colegas e de algum(a) professor(a). O último momento, o grupo de discussão, será realizado em ambiente reservado, permitindo maior conforto e sigilo para você e os outros participantes, além de manter a companhia de alguns colegas de turma. A pesquisadora também ficará disponível para explicar qualquer dúvida que você tenha, a qualquer momento. Após o preenchimento do Questionário e do Inventário e após o encontro em grupo, a pesquisadora ficará disponível na sua escola pelo tempo necessário caso você deseje conversar sobre as suas respostas ou emoções que as situações tenham despertado.
- Os benefícios diretos da pesquisa envolverão o autoconhecimento (conhecer a si mesmo) da aluna ou aluno participante, já que deverão refletir sobre as suas atitudes e emoções em situações de conflito e o possível aprendizado de formas de lidar com estas situações que serão debatidas no grupo de discussão. Como benefícios indiretos pretende-se explicar às escolas e a você os resultados da pesquisa, possibilitando melhorias nas relações e comunicação entre os estudantes e professores, também, proporcionar o debate junto às escolas sobre a importância do desenvolvimento de habilidades sociais e seus reflexos positivos para a autonomia das(os) estudantes.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário/a. Os dados coletados nesta pesquisa tais como gravações de áudio, transcrições, questionário e inventário ficarão armazenados em pastas de arquivo e HD externo no Laboratório de Interação Social Humana (LabInt) sob a responsabilidade da pesquisadora e de sua orientadora, no endereço Avenida da Arquitetura, s/n, Deptº. de Psicologia, 9º andar do CFCH, UFPE. CEP: 50740-550 Tel.: 2126-8270., pelo período de mínimo 5 anos.

Nem você e nem seus pais [ou responsáveis legais] pagarão nada para você participar desta pesquisa, também não receberão nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Se houver necessidade, as despesas (deslocamento e alimentação) para a sua participação e de seus pais serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE que está no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

Assinatura da pesquisadora

ASSENTIMENTO DA CRIANÇA EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIA

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo AUTONOMIA E HABILIDADES SOCIAIS DE CRIANÇAS NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS NO AMBIENTE ESCOLAR, como voluntário (a). Fui informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precise pagar nada.

Local e data: Recife, _____

Assinatura da criança: _____

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar. (Duas testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadoras):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

ANEXO A
CHILDREN'S ACTION TENDENCY SCALE - CATS (1981)

QUESTIONÁRIO
(Instrumento Adaptado)

Este questionário tem por objetivo verificar como os jovens se comportam em algumas situações. Procure responder como você reagiria realmente se estivesse nas situações descritas abaixo e por que reagiria desta forma. Escreva também em cada situação como você se sentiria se isto ocorresse com você. 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 caçar de você e xingam você de vários nomes. Como você se sentiria? Escreva o que você faria nesta situação. Por quê? O que você acha que seu professor(a) pensaria da sua atitude?
2. Você está assistindo aula. Um colega atrás de você está rindo e fazendo barulho. O professor coloca a culpa em você e pede que saia da sala. Como você se sentiria? Escreva o que você faria nesta situação. Por quê? O que você acha que seu professor(a) pensaria da sua atitude?
3. Você está na fila da cantina. Vem um colega da sua idade e do seu tamanho e empurra você para fora da fila. Como você se sentiria? Escreva o que você faria nesta situação. Por quê? O que você acha que seu professor(a) pensaria da sua atitude?
4. Você empresta seu livro preferido para um amigo. Uns dias mais tarde, ele devolve o livro, mas algumas páginas estão rasgadas, a capa suja e amassada. Como você se sentiria? Escreva o que você faria nesta situação. Por quê? O que você acha que seu professor(a) pensaria da sua atitude?
5. Você está saindo da escola. Uma criança menor que você joga uma bola bem na sua cabeça. Como você se sentiria? Escreva o que você faria nesta situação. Por quê? O que você acha que seu professor(a) pensaria da sua atitude?

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. Como você se sentiria? Escreva o que você faria nesta situação. Por quê? O que você acha que seu professor(a) pensaria da sua atitude?
7. Você e seus amigos estão terminando uma partida de um jogo muito interessante. O educador responsável pelos alunos no recreio se aproxima e interrompe o jogo, pois já é hora de voltar para a aula. Como você se sentiria? Escreva o que você faria nesta situação. Por quê? O que você acha que seu professor(a) pensaria da sua atitude?
8. Você está lanchando na cantina. Um colega está comendo uns chocolates deliciosos. Você pede pra te dar um só, mas ele diz “Não”. Como você se sentiria? Escreva o que você faria nesta situação. Por quê? O que você acha que seu professor(a) pensaria da sua atitude?
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. Como você se sentiria? Escreva o que você faria nesta situação. Por quê? O que você acha que seu professor(a) pensaria da sua atitude?
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. Como você se sentiria? Escreva o que você faria nesta situação. Por quê? O que você acha que seu professor(a) pensaria da sua atitude?

ANEXO B

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AUTONOMIA E HABILIDADES SOCIAIS DE CRIANÇAS NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

Pesquisador: MARIA MANUELA CORREIA BARBOSA DE SA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 98610718.0.0000.5208

Instituição Proponente: CENTRO DE FILOSOFIA E CIENCIAS HUMANAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.026.963

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de Dissertação de Mestrado da aluna Maria Manuela Correia Barros de Sá, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco C FCH/UFPE sob orientação da profa. Dra. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa, intitulado: Autonomia e habilidades sociais de crianças na resolução de conflitos interpessoais no ambiente escolar, apresentando ao Comitê de Ética e Pesquisa para avaliação e aprovação

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

Investigar o posicionamento de crianças de 10 a 12 anos frente a situações de conflito interpessoal no ambiente escolar, focando-se as habilidades sociais e sua relação com o constructo teórico autonomia.

Objetivos Específicos

- Identificar, por meio da Escala Children Action Tendency Scale – CATS, as reações de crianças frente a conflitos interpessoais, que podem se configurar em situações escolares, e que

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 3.026.983

sentimentos estariam associados às suas reações.

- Relacionar as reações indicadas pelas crianças frente aos conflitos com suas expectativas sobre a avaliação de seus professores a respeito de tais reações.
- Avaliar as Habilidades Sociais dos participantes a partir do instrumento Inventário Multimídia de Habilidades Sociais de Crianças – IMHSC, buscando relacioná-las à resolução de conflitos interpessoais.
- Investigar mais detalhadamente os posicionamentos dos participantes em situações hipotéticas de conflito interpessoal, de modo a auxiliar na interpretação qualitativa dos resultados, em grupos de discussão com cinco crianças, convidadas dentre as turmas participantes das etapas anteriores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora considera-se que os participantes poderão eventualmente sentir algum constrangimento ou desconforto com a situação de pesquisa, por exigir que imaginem-se em situações de conflito interpessoal no ambiente escolar. Para minimizar estes efeitos, o preenchimento do Questionário CATS e do IMHSC será realizado na própria sala de aula, ambiente onde se espera que os estudantes estejam familiarizados e confortáveis, na companhia dos outros colegas e de algum professor(a). Os grupos de discussão serão realizados em sala reservada para as crianças e a pesquisadora, o que garante o sigilo e algum conforto para os participantes pois estarão ainda na presença de outros colegas de turma. Também será assegurado e solicitado o compromisso dos participantes com o sigilo do que for debatido no grupo. Os mesmos serão informados que a participação é totalmente voluntária e poderá ser encerrada a qualquer momento, sob a vontade do participante, sem prejuízo. A pesquisadora também se disponibilizará para o esclarecimento de qualquer dúvida e informações que esses solicitem, a qualquer tempo.

Como benefícios a pesquisadora relata que a pesquisa deve possibilitar um momento de autorreflexão e autoconhecimento aos participantes e uma possível ampliação do repertório de habilidades sociais e dos posicionamentos frente a situações de conflito interpessoal. Além dos resultados viabilizarem uma devolutiva às instituições e aos próprios participantes, possibilitando benefícios nas relações e comunicação entre os envolvidos. Espera-se com isso proporcionar o debate junto às instituições de ensino sobre a importância do desenvolvimento de habilidades sociais na escola e seus reflexos positivos para a autonomia dos estudantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa parte da observação de que existe uma supervalorização para o desenvolvimento acadêmico da criança, deixando passar despercebidas outras habilidades importantes para o

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 3.028.963

desenvolvimento pessoal e para o convívio social saudável. Diversos pesquisadores, nos últimos anos, têm investigado outras habilidades além das cognitivas, que podem ser também estimuladas no ambiente escolar. A pesquisa será realizada em dois ambientes escolares distintos, proporcionando alguma variabilidade dos resultados. As escolas participantes serão: O colégio de Aplicação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco e a Escola Estadual São Francisco de Assis. Os participantes da pesquisa serão alunos e alunas matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental (anos finais). A escolha da série foi feita baseada no nível de autonomia e desenvolvimento cognitivo/afetivo que se espera de crianças com cerca de 10 a 12 anos para discutir as situações propostas. Tendo em vista, também, que este ano representa um período de transição no ambiente escolar, podendo gerar questionamentos e posicionamentos mais marcantes nas crianças por serem recém-chegadas nesta nova etapa. Para coleta dos dados serão utilizados os seguintes instrumentos: Questionário para compor os dados de identificação dos participantes; Escala Children's Action Tendency Scale – CATS adaptada para o português, versão resumida. Avalia de maneira comparativa, três tendências de resolução de conflito: agressiva, submissa e assertiva. Com o intuito de avaliar de maneira mais eficiente as habilidades sociais, também será utilizado o instrumento desenvolvido por Del Prette e Del Prette em 2005, o IMHSC - Inventário Multimídia de Habilidades Sociais de Crianças. Roteiro para o grupo (5 participantes) de discussão, elaborado a partir das respostas dadas aos instrumentos utilizados nas etapas anteriores da pesquisa. As análises serão efetuadas buscando-se relacionar: a) as habilidades sociais; b) o modo de resolver conflitos; e c) as expectativas dos estudantes sobre a opinião dos professores quanto a sua atitude.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória anexados a plataforma foram:

1. Termo de confidencialidade;
2. cartas de anuência;
3. Folha de rosto devidamente datada e carimbada;
4. Declaração de vínculo da pesquisadora;
5. Currículo lattes da pesquisadora e orientadora;
6. TCLE;
7. TALE
8. Projeto Word;
9. Projeto PDF;

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 3.026.963

desenvolvimento pessoal e para o convívio social saudável. Diversos pesquisadores, nos últimos anos, têm investigado outras habilidades além das cognitivas, que podem ser também estimuladas no ambiente escolar. A pesquisa será realizada em dois ambientes escolares distintos, proporcionando alguma variabilidade dos resultados. As escolas participantes serão: O colégio de Aplicação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco e a Escola Estadual São Francisco de Assis. Os participantes da pesquisa serão alunos e alunas matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental (anos finais). A escolha da série foi feita baseada no nível de autonomia e desenvolvimento cognitivo/afetivo que se espera de crianças com cerca de 10 a 12 anos para discutir as situações propostas. Tendo em vista, também, que este ano representa um período de transição no ambiente escolar, podendo gerar questionamentos e posicionamentos mais marcantes nas crianças por serem recém-chegadas nesta nova etapa. Para coleta dos dados serão utilizados os seguintes instrumentos: Questionário para compor os dados de identificação dos participantes; Escala Children's Action Tendency Scale – CATS adaptada para o português, versão resumida. Avalia de maneira comparativa, três tendências de resolução de conflito: agressiva, submissa e assertiva. Com o intuito de avaliar de maneira mais eficiente as habilidades sociais, também será utilizado o instrumento desenvolvido por Del Prette e Del Prette em 2005, o IMHSC - Inventário Multimídia de Habilidades Sociais de Crianças. Roteiro para o grupo (5 participantes) de discussão, elaborado a partir das respostas dadas aos instrumentos utilizados nas etapas anteriores da pesquisa. As análises serão efetuadas buscando-se relacionar: a) as habilidades sociais; b) o modo de resolver conflitos; e c) as expectativas dos estudantes sobre a opinião dos professores quanto a sua atitude.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória anexados a plataforma foram:

1. Termo de confidencialidade;
2. cartas de anuência;
3. Folha de rosto devidamente datada e carimbada;
4. Declaração de vínculo da pesquisadora;
5. Currículo lattes da pesquisadora e orientadora;
6. TCLE;
7. TALE
8. Projeto Word;
9. Projeto PDF;

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 3.026.963

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1145055.pdf	09/11/2018 07:20:52		Aceito
Outros	Carta_de_Resposta_as_Pendencias.docx	09/11/2018 07:17:56	MARIA MANUELA CORREIA BARBOSA DE SA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_Manuela_Sa.docx	09/11/2018 07:16:05	MARIA MANUELA CORREIA BARBOSA DE SA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	09/11/2018 07:14:13	MARIA MANUELA CORREIA BARBOSA DE SA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	09/11/2018 07:13:49	MARIA MANUELA CORREIA BARBOSA DE SA	Aceito
Outros	Declaracao_Vinculo_UFPE.pdf	16/09/2018 11:38:48	MARIA MANUELA CORREIA BARBOSA DE SA	Aceito
Outros	Termo_Compromisso_Confidencialidade.pdf	16/09/2018 11:38:08	MARIA MANUELA CORREIA BARBOSA DE SA	Aceito
Outros	Carta_Anuencia_Escola_Sao_Francisco_Assis.pdf	16/09/2018 11:37:19	MARIA MANUELA CORREIA BARBOSA DE SA	Aceito
Outros	Carta_Anuencia_Colegio_Aplicacao_UFPE.pdf	16/09/2018 11:36:45	MARIA MANUELA CORREIA BARBOSA DE SA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Ravena_Maria_Amaral_Arruda.pdf	16/09/2018 11:36:01	MARIA MANUELA CORREIA BARBOSA DE SA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Karolyne_Silva_Costa.pdf	16/09/2018 11:35:33	MARIA MANUELA CORREIA BARBOSA DE SA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Maria_Isabel_Patricio_de_Carvalho_Pedrosa.pdf	16/09/2018 11:35:16	MARIA MANUELA CORREIA BARBOSA DE SA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Maria_Manuela_Correia_Barbosa_de_Sa.pdf	16/09/2018 11:27:14	MARIA MANUELA CORREIA BARBOSA DE SA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	16/09/2018 11:23:47	MARIA MANUELA CORREIA BARBOSA DE SA	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81)2126-8588 E-mail: cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 3.026.963

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 20 de Novembro de 2018

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
 (Coordenador(a))

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br