



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de São José do Rio Preto

Andrea Daniele Rodrigues Santos

**A PERCEPÇÃO DE MÃES, PAIS E RESPONSÁVEIS SOBRE
CONFLITOS ESCOLARES E SUAS FORMAS DE
ENFRENTAMENTO**

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

2019

Andrea Daniele Rodrigues Santos

**A PERCEPÇÃO DE MÃES, PAIS E RESPONSÁVEIS SOBRE
CONFLITOS ESCOLARES E SUAS FORMAS DE
ENFRENTAMENTO**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Klein

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

2019

S237

Santos, Andrea Daniele Rodrigues

A percepção de mães, pais e responsáveis sobre conflitos escolares e suas formas de enfrentamento / Andrea Daniele Rodrigues Santos. -- São José do Rio Preto, 2019
77 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientadora: Ana Maria Klein

1. Conflitos escolares. 2. Orientação aos filhos. 3. Família e escola.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Andrea Daniele Rodrigues Santos

A percepção de mães, pais e responsáveis sobre conflitos escolares e suas formas de enfrentamento

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto .

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Ana Maria Klein
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientador

Profa. Dra. Tania S.M. Brabo
UNESP – Câmpus de Marília

Profa. Dra. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

RESUMO

Conflito é sinônimo de dissenso, algo característico de sociedades múltiplas, diversas e democráticas. Trata-se de um fenômeno inerente às relações humanas que revelam as percepções da realidade de grupos e indivíduos. Muitas vezes estas podem ser opostas, divergentes, gerando conflitos de diferentes naturezas. A escola como microcosmos da sociedade reúne diferentes visões de mundo, variados modos de ser, pensar e viver, assim torna-se um espaço de representação das diferenças sociais sendo lócus de diversos conflitos. Lidar com este tipo de situação demanda aprendizagem e por isso família e escola, duas instituições sociais que exercem uma influência decisiva na educação e no desenvolvimento humano, deparam-se com a necessidade de educar as crianças e adolescentes para o enfrentamento de conflitos. Nesse contexto, este estudo problematiza os conflitos escolares a partir das atuações familiares direcionadas às crianças quando estas estão envolvidas em tais situações na escola. Os objetivos específicos que guiam a pesquisa são: levantar a percepção de pais, mães e/ou responsáveis por estudantes do Ensino Fundamental I sobre os conflitos escolares; e, identificar atuações familiares direcionadas às crianças quando estas estão envolvidas em tais situações na escola e suas expectativas em relação ao papel da escola. A abordagem do problema é qualitativa e as técnicas utilizadas são pesquisa bibliográfica e levantamento das percepções por meio de questionários. Participaram da pesquisa 46 sujeitos, sendo que 83% são do sexo feminino e 17% do masculino, mães e pais de estudantes do Ensino Fundamental I. A escola, lócus da pesquisa, é pública e localiza-se num município de porte médio no estado de São Paulo. Os resultados demonstram que a maioria dos participantes percebem os conflitos como algo negativo causado pela falta de educação no contexto familiar. As atuações direcionadas aos filhos valorizam o diálogo como meio de enfrentamento dos conflitos e atribuem à escola o papel de atuar na resolução dos mesmos.

Palavras-chave: Conflitos escolares; família e escola; estilos parentais.

ABSTRACT

Conflict is synonymous with dissent, which is characteristic of multiple, diverse and democratic societies. It is an inherent phenomenon in human relations that reveals the perceptions of the reality of groups and individuals. Often these can be opposite, divergent, generating conflicts of different natures. The school as a microcosm of society brings together different worldviews, varied ways of being, thinking and living, thus becoming a space for the representation of social differences and the locus of various conflicts. Dealing with this kind of situation demands learning and therefore family and school, two social institutions that have a decisive influence on education and human development, are faced with the need to educate children and adolescents to face conflicts. In this context, this study problematizes school conflicts based on family actions directed at children when they are involved in such situations at school. The specific objectives that guide the research are: to raise the perception of parents, guardians and / or guardians of elementary school students about school conflicts; and identify family actions directed to children when they are involved in such situations at school and their expectations regarding the role of the school. The approach to the problem is qualitative and the techniques used are bibliographic research and survey of perceptions through questionnaires. Forty-six subjects participated in the research, 83% female and 17% male, mothers and fathers of elementary school students I. The school, locus of the research, is public and located in a medium-sized municipality in from Sao Paulo. The results show that most participants perceive conflicts as negative caused by the lack of education in the family context. The actions directed to the children value the dialogue as a means of coping with conflicts and give the school the role of acting in their resolution.

Keywords: School Conflicts; family and school; parenting styles.

LISTAS DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Envolvimento dos filhos ou filhas em conflitos escolares (N-42).	54
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Estilos parentais e desenvolvimento humano	29
Quadro 2. Questões e categorização	44
Quadro 3. Objetivos e questões propostas	47
Quadro 4. Motivos do envolvimento em conflitos	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Definição de conflito	48
Tabela 2. Causas dos conflitos escolares	51
Tabela 3. Atuação dos pais quando seus filhos estão envolvidos em conflitos escolares	57
Tabela 4. Expectativa dos pais sobre atuação da escola diante dos conflitos	62

INTRODUÇÃO	07
CAPÍTULO I – CONFLITO	11
1.1 Classificação dos conflitos	13
1.2 Conflito Escolar	16
1.2.1 Tipologia dos conflitos escolares	19
CAPÍTULO II – FAMÍLIA E SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS	22
2.1 Estilos parentais	24
2.2 Relações entre família e escola	31
2.3 Conflitos escolares e família	34
CAPÍTULO III – MÉTODOS	38
3.1 Problema e Objetivo	38
3.2 Pesquisa bibliográfica	40
3.3 Caracterização da escola	40
3.4 Levantamento de dados e instrumento	41
3.5 Participantes, aspectos éticos e procedimentos	42
CAPÍTULO IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO	43
4.1 Perfil dos participantes	45
4.2 Análise das percepções e atuações familiares em relação aos conflitos escolares	46
4.2.1 Análise da questão 1	47
4.2.2 Análise da questão 2	50
4.2.3 Análise da questão 3	54
4.2.4 Análise das questões 4 e 5	56
4.2.5 Análise da questão 6	61
CONSIDERAÇÕES	65
REFERENCIAS	70
APÊNDICE A – Instrumento de pesquisa	76
APÊNDICE B – TCLE	77

INTRODUÇÃO

Uma das características mais marcantes dos seres humanos são as diversidades. Diferentes modos de ser, de pensar e de existir, diferentes necessidades, visões de mundo, posicionamentos éticos marcam as relações entre as pessoas. Nesse sentido, os conflitos interpessoais, compreendidos como uma tensão que envolve interesses ou posicionamentos diferentes, são inerentes às relações humanas e estão presentes em variadas instituições sociais, dentre elas, a escola.

A escola é uma instituição social de enorme relevância na vida das novas gerações, uma vez que se destina a toda população dos 4 aos 17 anos de idade. Essa abrangência populacional delimita-se pela obrigatoriedade da Educação Básica no Brasil, que compreende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Além da abrangência populacional, todas as crianças e adolescentes, a escola tem uma abrangência temporal: pelo menos 13 anos de vida escolar, ao longo dos quais as crianças e adolescentes frequentarão a escola por 4 ou 5 horas, durante 5 dias por semana e 10 meses ao ano. É uma longa extensão temporal durante a qual os estudantes irão deparar-se com as diversidades que caracterizam nossa sociedade; ao mesmo tempo, em que aprendem por meio da convivência em um mundo marcado por tantas possibilidades humanas.

Reconhecendo, pois, que a escola é uma instituição que reúne a diversidade social e adotando como pressuposto que os conflitos interpessoais são inerentes às relações humanas, delimitamos como nosso objeto de estudo os conflitos escolares.

Diversos autores (cf. ARAUJO, 2008; CHRISPINO, 2007; 2011; GALVÃO, 2004; MORGADO, 2009; TOGNETA, VINHA, 2009) têm discutido os conflitos escolares e adotado uma perspectiva construtiva em relação a eles. Significa dizer que apresentam estudos e dados de pesquisa que nos permitem superar uma visão negativa e destrutiva, argumentando que os conflitos podem ser o ponto de partida para relações de respeito pautadas por princípios e valores éticos.

Além da escola, a instituição família também incide fortemente sobre a formação de crianças e adolescentes. Considerada a primeira instituição social que busca garantir o bem-estar e o desenvolvimento dos indivíduos, a família atua também na transmissão de valores morais, padrões culturais, crenças, modelos de comportamentos sociais. As crianças e jovens aprendem formas de se relacionarem, de verem e de interpretarem o mundo e as relações com outros indivíduos.

Família e escola são, portanto, duas instituições sociais que exercem uma influência decisiva no desenvolvimento humano e na construção de sua sociabilidade. A este respeito, Dessen e Polonia (2007) afirmam.

Ambas são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente. Portanto, a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22).

Assumindo o que já foi apresentado, este estudo problematiza os conflitos escolares a partir das orientações familiares transmitidas às crianças sobre como lidar com tais situações na escola. Portanto, o problema que direciona este estudo pode ser sintetizado na seguinte pergunta de pesquisa: como mães, pais ou responsáveis veem os conflitos escolares e como atuam junto aos seus filhos e filhas quando estes (as) estão envolvidos nestas situações?

Objetivamos, de forma geral, levantar as percepções e as atuações de pais, de mães e/ou de responsáveis por estudantes do Ensino Fundamental I quando seus filhos e/ou suas filhas estão envolvidos(as) em conflitos na escola.

Para responder ao problema proposto e atender ao objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos, quais sejam:

1. Levantar a percepção de pais, mães e/ou responsáveis por estudantes do Ensino Fundamental I sobre os conflitos escolares;
2. Identificar as atuações familiares direcionadas às crianças quando estas estão envolvidas em tais situações na escola e suas expectativas em relação ao papel da escola.

Trata-se de pesquisa aplicada, uma vez que seu intuito é contribuir com a prática pedagógica, por meio da reflexão acerca dos conflitos escolares sob a ótica das mães, dos pais e/ou dos responsáveis.

No que tange aos procedimentos metodológicos, na primeira parte desta investigação, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, cujo intuito foi definir conceitualmente os objetos centrais deste estudo, a saber: conflitos e a importância da família na construção da sociabilidade das crianças. A segunda parte do trabalho, dedica-se ao trabalho de campo. A técnica utilizada foi o levantamento de percepções e de atuações de pais, de mães e/ou de responsáveis diante de situações de conflitos escolares nas quais seus filhos e filhas estão envolvidos, para tanto, interrogamos os (as) participantes por meio de questionários.

A coleta de dados foi realizada em uma escola pública de um município de médio porte (mais de 400 mil habitantes) do interior do estado de São Paulo. Trata-se de uma escola de Ensino Fundamental I, etapa de ensino que se destina a crianças de 6 a 12 anos de idade.

O universo investigado é composto por mães, por pais e/ou por responsáveis por estudantes do Ensino Fundamental I. Enviamos 53 questionários, dos quais mais de 80% (46 participantes) retornaram. Esses têm filhos no primeiro ou no quinto ano do Ensino Fundamental I.

Expostos nossos objetivos e uma breve descrição metodológica, estruturamos este trabalho em quatro capítulos. O primeiro trata de conceitualizar conflitos e apresenta diferentes classificações para esses. Abordamos, no segundo capítulo, a importância da família para a socialização das crianças e diferentes formas de relação entre família e escola. O terceiro capítulo apresenta o método que conduziu a pesquisa. O quarto e último capítulo traz os resultados comentados da pesquisa de campo.

Por fim, seguem. nossas considerações finais que retomam nossos

objetivos iniciais a partir dos dados analisados e das referências utilizadas

CAPÍTULO I

CONFLITO

Inúmeras vezes, associam-se conflitos a algo negativo que deveria ser evitado ou rapidamente solucionado. A concepção de senso comum, que valora negativamente os conflitos, faz-se presente dentre muitos (as) educadores (as) e pais, talvez pelas formas de resolução violentas adotadas pelos envolvidos.

Partimos, neste estudo, do pressuposto de que conflitos interpessoais são inerentes às relações humanas e parte intrínseca das sociedades democráticas, pois revelam que existe espaço para que as diferenças entre os seres humanos se manifestem.

Etimologicamente, a palavra conflito vem do latim *conflictus*, que significa choque, embate, bater junto, estar em desavença.¹ Tal definição aponta para uma concepção negativa dos conflitos a qual remonta às décadas de 1930 a 1940, durante as quais predominou a visão tradicional do conflito como algo ruim que deveria ser evitado (cf. ROBBINS, 2005).

O conflito, historicamente, foi visto como subversão e tumulto; conseqüentemente, prejudicial. Sua ocorrência demonstra que tudo está na mais perfeita ordem. Trata-se de uma visão subserviente, que vem de encontro a manutenção da ideologia capitalista e liberal, que tornam natural a exclusão de ideias (cf. AQUINO, ARAUJO, 2001).

A partir da década de 1970, com a abordagem interacionista, segundo a qual o conflito é necessário para o desempenho eficaz de um grupo, e pode trazer transformação ao ser humano e à sociedade, Chrispino (2002) define conflito a partir desta perspectiva interacionista.

[...] toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. A partir disso, todos os que vivemos em sociedade temos a experiência do conflito. Desde os conflitos próprios da infância, passamos pelos conflitos pessoais da adolescência e, hoje, visitados pela maturidade, continuamos a conviver com o conflito intrapessoal (ir/não ir, fazer/não fazer, falar/não falar, comprar/não comprar, vender/não vender, casar/não casar etc.) ou interpessoal... São exemplos de conflito interpessoal a briga de vizinhos, a

¹ Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/conflicto/>. Acesso em 29 jul. 2019.

separação familiar, a guerra e o desentendimento entre alunos (CHRISPINO, 2002, p. 5).

Para os teóricos dessa abordagem, não é o conflito, mas suas consequências que podem ser positivas ou negativas. Os efeitos negativos de um conflito, tais como estresse e ansiedade, provocam sua estagnação, enquanto que o efeito positivo do conflito é a superação de um incômodo, criando oportunidades de aprendizado na sua administração (cf. ROBBINS, 2005).

Chrispino (2002) enumera as possibilidades formativas dos conflitos, dificilmente percebidas por pessoas que acreditam em seu caráter negativo. Para o autor, o conflito relaciona-se com a vida democrática e pode contribuir para vários aspectos, a saber: (i) regular as relações sociais; (ii) ver o mundo pela perspectiva do outro; (iii) o reconhecimento das diferenças; (iv) definir as identidades das partes que defendem suas posições; (v) perceber que o outro possui uma percepção diferente; (vi) racionalizar as estratégias de competência e de cooperação; e, também, (vii) ensinar que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento.

O conflito é sinônimo de dissenso, algo característico de sociedades múltiplas, diversas e democráticas. Trata-se fenômeno inerente às relações humanas que revelam as percepções da realidade de grupos e indivíduos. Muitas vezes estas podem ser opostas, divergentes, gerando conflitos de diferentes naturezas: interesses, necessidades, de opinião e amigável, tendo neste caso conotação de necessidade de negociação e não exatamente de embate entre pessoas (cf. ARENGHERI, 2007). A percepção das diferenças entre as pessoas e grupos e de suas necessidades, valores, ideias, modos de viver distintos são essenciais à sociedade democrática que, por sua vez, deve garantir o direito de todos.

Arengheri (2007) aponta que a dificuldade na resolução de conflitos deve-se em parte às dificuldades de as pessoas dialogarem. Nesse sentido, uma boa condução das situações conflituosas implica na capacidade dialógica entre os envolvidos. O conflito pode ser um momento para o fortalecimento dos vínculos sociais desde que se busque uma resolução pacífica, sem violência. A

continuidade entre conflito e violência é uma possibilidade que só se verifica quando da sua má gestão (cf. NUNES, 2011).

Por isso, o potencial construtivo e educativo dos conflitos depende em grande parte das habilidades dos envolvidos. Assim, a disposição para dialogar, o respeito aos direitos dos outros e às diferenças são essenciais para que as situações desta natureza se revertam em benefícios sociais e desenvolvimento humano.

1.1 Classificação dos conflitos

A fim de analisarmos as percepções de conflitos expressas pelos participantes do estudo, buscamos autores que se dedicaram a definir e a classificar conflitos a partir de diferentes perspectivas. Assim, nessa subseção apresentaremos as definições de conflitos encontradas na literatura: Deutsch (1973), Moore (1998), Redorta (2004), Robbins (2005) e Chiavenato (2008).

Deutsch (1973) classifica os conflitos não apenas de acordo com a divergência de opiniões das partes envolvidas, mas, também, se pautando no contexto social de cada um. O autor classificou os conflitos em seis categorias: (i) verídico, (ii) contingente, (iii) deslocado, (iv) mal atribuído, (v) latente e (vi) falso.

Especificamente, o conflito verídico diz respeito a um conflito real no qual uma das partes terá que ceder, visto que ambas querem a mesma coisa. O contingente associa-se a um tipo de conflito no qual há uma segunda opção de solução permitindo que nenhuma das partes seja prejudicada. O deslocado refere-se a conflitos que ocorrem fora do conflito central. O conflito mal atribuído associa-se a situações em que equivocadamente se atribui o foco do conflito a algo que não o é de fato. O conflito latente diz respeito ao conflito que ainda não se exteriorizou. Por fim, o conflito falso é um tipo de conflito que baseia-se em uma percepção ou interpretação equivocada quanto ao motivo causador do conflito.

Segundo o autor, esses tipos de conflitos podem ocorrer simultaneamente, ou seja, em uma dada situação podem ocorrer dois ou mais tipos. Ainda, os conflitos são permeados por um problema concreto, isto é, não

se trata de preferências de cada um, mas, sim, do direito do “outro” e dos limites que devem existir nas relações interpessoais.

Moore (1998, p. 62), citada por Chrispino (2002, p. 20), classifica os conflitos a partir de suas causas e chega a cinco categorias, quais sejam: (i) estruturais, (ii) valor, (iii) relacionamento, (iv) interesse e (v) dados. Os estruturais são conflitos causados por fatores como padrões destrutivos de comportamento ou interação, posse ou distribuição desigual de recursos, poder e autoridade desigual, fatores geográficos, físicos e ambientais que prejudiquem a cooperação e pressões de tempo. Os de valor são os causados pela utilização de critérios diferentes para avaliação de ideias e comportamentos, modos de vida, ideologia ou religião diferente. Os de relacionamento são causados por comunicação inadequada, percepções equivocadas e estereotipadas, comportamento negativo repetitivo e emoções fortes.

A autora afirma ainda que os conflitos diferem segundo seu grau de ordem, as atividades das pessoas envolvidas e a intensidade da expressão das preocupações e das emoções, sendo eles: latente, emergente, manifesto, de interesse, procedimentos e em relação aos dados. O conflito latente, o qual traz forças implícitas ainda não reveladas; o emergente, que se configura em uma disputa já percebida entre os envolvidos porém, como não foi resolvida pode vir a crescer; e o manifesto, no qual ambas as partes se reconhecem no conflito, muitas vezes trocam atitudes agressivas e não sabem como resolver o mesmo, chegando a um impasse. Os de interesse são causados por competição envolvendo interesses específicos. Por fim há conflitos que envolvem, procedimentos adotados pelas pessoas. Em relação aos dados, tem-se os conflitos causados por falta de informação ou informação errada, pontos de vista diferentes, interpretações diferentes dos dados, procedimentos de avaliação diferentes.

Redorta (2004), por sua vez, destaca a importância de conhecer a origem do conflito para poder geri-lo de forma viável. Em sua obra, *Cómo analizar los conflictos*, o autor identificou a origem de quinze tipos de conflitos, a saber: recursos, escassos, poder, autoestima, valores, estrutura, identidade, norma, expectativa, inadaptação, informação, interesses, atribuição, relações pessoais, inibição e legitimação. Em relação aos conflitos de recursos, esses

representam situações nas quais haja disputas por recursos que não existem em quantidade suficiente para todos. Os de poder caracterizam disputas pelo controle do outro e pelo poder propriamente dito. Os de autoestima associam-se a disputas motivadas pelo orgulho pessoal ferido. Os de estrutura referem-se a disputas causadas pelo fato de a resolução de determinado problema requerer esforços de terceiros demandando mais tempo e meios que muitas vezes não estão ao alcance pessoal. Os de identidade estão ligados a problemas que afetam a identidade pessoal, o seu ser. Os de norma estão relacionados às disputas geradas por diferenças de valores e/ou crenças. Os de expectativa referem-se às disputas nas quais não se concretiza aquilo que um indivíduo esperava do outro. Os de inadaptação associam-se a disputas decorrentes de entendimentos errados a respeito do que foi dito e por mudanças que ocorreram. Os de informação caracterizam-se por disputas de interesses e desejos contrários. Os de atribuição são os associados às disputas geradas pelo fato de o indivíduo não assumir a culpa ou a responsabilidade em determinada situação. Os de relações pessoais são originários quando os indivíduos não se entendem. Os de inibição ocorrem quando a solução do problema depende do outro. Os de legitimação relacionam-se às ações ou intenções de ações de um indivíduo que não está autorizado a atuar como pretende ou como atuou.

Para Stephen Robbins (2005), há conflitos disfuncionais destrutivos, que são os que atrapalham o desempenho do grupo, e funcionais, que melhoram o desempenho de um grupo ou de uma relação. O autor classifica os conflitos a partir dos sujeitos/grupos envolvidos, podendo ser: intrapessoal, interpessoal, intragrupal, intergrupar, endoconflito e exoconflito. Os conflitos intrapessoais são aqueles conflitos internos, dentro do âmbito da pessoa. Os interpessoais são os que ocorrem entre as pessoas; os intragrupais acontecem dentro de um grupo, já os intergrupais são os que acontecem entre grupos diferentes. O endoconflito é o conflito consigo mesmo, e o exoconflito se subdivide em conflito de tarefa, que é o conflito material, o conflito de relacionamento, que trata de conflitos referentes ao comportamento do indivíduo dentro das relações interpessoais, e o conflito de processo, referente a forma como é feito o trabalho.

Chiavenato (2008, p. 210) apresenta outra classificação para o conflito, relacionada à percepção/manifestação dos sujeitos envolvidos: percebido, experienciado e manifesto. O primeiro diz respeito a percepção e compreensão dos envolvidos no conflito, eles percebem a real existência do conflito pois sentem as diferenças de objetivos entre os indivíduos, e existe a possibilidade de interferência e bloqueio. O segundo diz respeito a conflitos que provocam sentimentos de hostilidade, raiva, medo, descrédito entre as partes envolvidas. O terceiro é manifestado seja por comportamentos expressivos passivos ou ativos.

Diante das classificações apresentadas, podemos perceber que os conflitos podem ser analisados e compreendidos sob diferentes perspectivas, por suas causas, pelas relações envolvidas, pelo contexto social, pela percepção dos envolvidos. É importante conhecer essa complexidade dos conflitos para compreender as diferentes percepções das pessoas em relação aos mesmos.

Assumimos que esses diferentes olhares tornam possível um melhor entendimento dos tipos de conflitos e suas origens, uma vez que objetivamos, nesta investigação, conhecer as percepções de conflitos de mães, de pais e/ou de responsáveis por alunos do Ensino Fundamental I.

1.2 Conflito escolar

A escola é um microsistema da sociedade, no qual se refletem mudanças e demandas sociais. Para Dessen e Polonia (2007), uma das tarefas mais importantes da escola é preparar tanto alunos como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo.

Nesse sentido, a escola surge como um *locus* estratégico, uma vez que sua função é formar os membros das novas gerações para o convívio social e participação democrática. Esta instituição por ser um microcosmos da sociedade e reunir em seu interior as diversidades de modos de viver, pensar, existir, sentir, relacionar-se, constitui um espaço potencialmente propício aos conflitos interpessoais.

Podemos esperar que pela diferença de opiniões, haja conflito no espaço escolar. Como a escola está historicamente acostumada a um tipo padrão de aluno, ela apresenta a regra e requer dos alunos enquadramento automático. Quanto mais diversificado for o perfil do aluno (e dos professores) maior será a possibilidade de conflito e de diferença de opinião. [...] A maneira de lidar com o conflito escolar ou educacional é que irá variar de uma escola que veja o conflito como instrumento de crescimento ou que o interpreta como um grave problema que deva ser abafado (CHRISPINO, 2002, p. 17).

Os conflitos podem contribuir na construção de visões mais amplas de determinadas situações e ao mesmo tempo, para garantir direitos e oportunidades a todos, independente de suas diferenças interpessoais. No entanto, muitas vezes, o não enfrentamento dos conflitos em sua dimensão construtiva leva a formas de resolução violentas. Significa dizer que se deixa de estabelecer um diálogo em torno do motivo do conflito e parte-se para ações indesejáveis socialmente, como a violência.

Zehr (2014) indica ser preciso haver uma mudança de paradigma e essa não se dá naturalmente. Faz-se necessária uma ação educativa voltada, intencionalmente, para o enfrentamento dos conflitos como um elemento inerente à condição humana e indispensável às sociedades democráticas.

O potencial formativo dos conflitos depende da maneira como são enfrentados ou geridos. A maneira de gerir uma situação, por sua vez, depende de como os envolvidos enxergam a situação. Assim sendo, a visão negativa dos conflitos e a não percepção de seu potencial educativo, pode impedir que os envolvidos desenvolvam habilidades essenciais como respeito às diversidades, respeito aos direitos dos outros e disponibilidade para o diálogo.

Os docentes, muitas vezes, concebem os conflitos como indisciplina, violência, desrespeito, algo ruim, ameaçador a sua autoridade, algo que deve ser evitado. Ora os resolvem impulsivamente, por vezes de forma autoritária e coercitiva, para que os mesmos não atrapalhem as aulas do currículo. Ora, os ignoram mostrando seu despreparo (cf. LICCIARDI, 2011).

Os docentes e a escola ignoram a importância das relações e dos conflitos no desenvolvimento integral do aluno e na formação enquanto cidadãos autônomos. De maneira geral, as escolas e seus atores não concebem a resolução de conflitos de forma dialógica como parte integrante do

currículo, dando ênfase apenas às disciplinas curriculares e seus conteúdos. Com isso, como aponta Araújo (2008, p. 20) deixam de lado as relações interpessoais, homogeneizando a formação dos alunos sem promover o desenvolvimento de capacidades dialógicas.

A concepção tradicional de ensino pressupõe o professor como o detentor do saber, do poder e da razão, centralizando em si mesmo toda situação divergente em sala de aula. Trata-se de uma relação vertical, na qual os alunos devem obedecer às regras criadas pelo próprio docente, caso contrário eles são punidos ou contidos. Nessa concepção, não há muito espaço para o diálogo e a participação dos alunos e o processo decisório não acontece de forma democrática, mas sim pelo medo das consequências da desobediência às regras.

Essa maneira de lidar com as relações interpessoais pode ser classificada como autoritária, ou seja, observa-se a predominância do respeito unilateral (apenas o aluno deve respeitar o professor) e a obediência (movida pelo medo da punição), visando cessar os efeitos, mas não discutindo as causas, as origens do conflito. Além do mais, relações coercitivas e ameaçadoras em nada contribuem para que os alunos percebam o ponto de vista de outras pessoas e aprendam a respeitar as diferenças.

Os conflitos envolvem além de habilidades interpessoais como disponibilidade para o diálogo, habilidades que requerem a percepção e o reconhecimento da dimensão afetiva, dos sentimentos dos envolvidos. Moreno e Sastre (2002) argumentam que a evolução no campo das relações não acompanhou a evolução no campo da tecnologia e da ciência. Não fomos preparados para sabermos interpretar a linguagem dos sentimentos, tampouco, tivemos um repertório para uma resolução assertiva e não violenta de situações conflitantes. No mesmo sentido, Tognetta (2003) reitera que não aprendemos a falar e a lidar com os sentimentos, Esta aprendizagem significa não os reprimir, mas sim saber expressá-los de outra forma que não seja através da violência. Assim, os sentimentos que emergem dos conflitos devem ser alvo de atenção e discussão, para que os alunos tenham consciência de suas emoções e saibam lidar com elas.

Quando os conflitos são problematizados, amplia-se a possibilidade de construção da aprendizagem cooperativa, forma que permite superar relações

competitivas e individualistas nas escolas. Pensar em uma construção conjunta de soluções para um conflito pode fazer com que os envolvidos no conflito avaliem suas ações e repensem suas atitudes, descobrindo meios para resolver os problemas, procurando manter o respeito e o equilíbrio. Ouvir, avaliar, repensar com todos os envolvidos no conflito, criando o hábito de dialogar, gerando perspectiva de, pois, quando os envolvidos no conflito participam da construção de ações possíveis de soluções, as relações podem ser restauradas.

1.2.1 Tipologia dos conflitos escolares

Neves e Carvalho (2011) analisam os conflitos escolares tendo por critério as relações entre os envolvidos, podendo os conflitos ser individuais, grupais, funcionais, organizacionais e ambientais. Para os autores, os conflitos podem ser causados pelo choque de personalidades, hostilidade e pela colaboração ou conspiração, ou mesmo pelo isolamento do indivíduo face ao restante do grupo.

Costa e Matos (2007) classificam os conflitos de acordo com suas possibilidades de solução pelas partes envolvidas. Assim, os conflitos podem ser (i) de controvérsia, quando apesar da diferença de opiniões, os envolvidos estão dispostos a chegar em um consenso; (ii) conceptual, quando a diferença de ideias não permite chegar a um consenso; de interesse, quando as ações de uma das partes envolvidas limita o outro; ou, ainda, (iii) desenvolvimental, que ocorre entre os adultos e crianças.

Muitas vezes, os conflitos escolares refletem disputas, relações injustas e dificuldades na gestão democrática. Acontecem disputas como: as de poder, que ocorrem em função de decisões a respeito dos rumos da escola; as de saber, de quem tem mais ou menos conhecimento; por razões de raça e etnia; por modos de ser e agir, forma de afirmação; por relações injustas; falta de diálogo interno e com a comunidade (cf. ZENAIDE, 2003).

Para Zampa (2005), os conflitos escolares podem ser classificados de acordo com suas causas e os envolvidos. Os conflitos entre docentes têm suas causas pautadas na falta de comunicação, nas questões de poder e no interesse pessoal, por conflitos anteriores, por possuírem valores diferentes,

busca de posição de destaque, indicação para cargos de ascensão hierárquica, Por divergências políticas e ideológicas. Os conflitos entre alunos e docentes, segundo Zampa (2005), acontecem por conta do não entendimento da explicação do docente, por notas arbitrárias e divergência nos critérios de avaliação, falta de material didático, discriminação, desinteresse pela matéria de estudo e pelos alunos não serem ouvidos. Os conflitos entre alunos podem surgir devido a mal entendidos, brigas, rivalidade entre grupos, discriminação, *bullying*, uso de espaços e bens, namoro, assédio sexual, perda ou dano de bens escolares, eleições diversas, viagens e festas. Já os conflitos entre pais, docentes e gestores podem surgir, segundo Zampa, devido a agressões ocorrida entre alunos e entre professores, perda de material de trabalho, associação de pais e mestres, cantina escolar ou similar, faltas dos docentes, falta de assistência pedagógica pelos docentes, critérios de avaliação, aprovação e reprovação, uso de uniforme escolar, não atendimento a requisitos burocráticos e administrativos da gestão.

Nebot (2000, p. 81-82) classifica os conflitos escolares em organizacionais, culturais, pedagógicos e de atores. Os conflitos organizacionais são aqueles que surgem da divisão de trabalho e do desenho hierárquico da instituição, que geram a rotina de tarefas e funções; o salário e a forma como o dinheiro distribuem-se no coletivo, afetando a qualidade de vida dos docentes e funcionários; o fato de ser instituição pública ou privada. Os conflitos culturais originam-se da pluralidade social dos atores, por características da comunidade e do bairro, por concepções diferentes, por questões de identidade raciais e sociais, por diferenças culturais, folclóricas e ritualísticas. Os conflitos pedagógicos, a partir das diferentes metodologias de ensino, os ajustes acadêmicos dos currículos, a organização dos horários, das turmas e dos docentes, e devido também a avaliação. Os conflitos de atores são os que envolvem pessoas e que podem acontecer entre grupos intraescolares de qualquer âmbito (turma, corpo docente, direção, etc.), conflitos envolvendo familiares, e conflitos individuais.

Diante do exposto, podemos afirmar que os conflitos são inerentes às relações humanas, posto que os seres humanos se caracterizam pelas diversidades. A escola, ao reunir pessoas oriundas de diferentes grupos sociais com valores e visões de mundo diversas torna-se um lócus para os conflitos.

Trata-se de uma oportunidade única para educarmos os alunos e as alunas visando à convivência democrática e o respeito aos direitos de todos. Para que esse potencial educativo dos conflitos seja de fato aproveitado no contexto escolar, é necessário que a comunidade e sobretudo os docentes e gestão reconheçam as possibilidades do conflito. A partir da percepção que cada pessoa tem do conflito é que se dará sua maneira de enfrenta-lo. Assim sendo, é imprescindível reconhecermos as diferentes dimensões e percepções de conflitos no ambiente escolar. Entendemos que os pais, mães e responsáveis pelos estudantes desempenham um importante papel neste cenário, pois as orientações dadas aos seus filhos e filhas podem se refletir nas suas ações dentro da escola.

CAPÍTULO II

FAMÍLIA E SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

A primeira instituição social a qual o ser humano está vinculado é a família. Trata-se do grupo composto por uma ou mais pessoas que buscam o bem estar e o desenvolvimento das crianças a partir de seu nascimento e não necessariamente se constitui a partir de laços sanguíneos. Estas funções incluem o processo de socialização por meio do qual ensinam-se regras, valores, convenções sociais. As crianças têm neste ambiente modelos de comportamentos, padrões culturais, significados atribuídos aos símbolos sociais. Sobre isso, apontam Dessen e Polonia (2007).

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22).

É por meio da convivência familiar que os primeiros repertórios comportamentais, de ações e de resolução de problemas vão se estabelecendo, ou seja, aquilo que a família diz e faz, compõe e integra-se a um modelo interno de como agir, pensar e lidar com as situações cotidianas, formando padrões de interação social. Esse aprendizado reflete-se na atuação em outras instituições sociais, dentre elas a escola.

No ambiente familiar, a criança aprende a administrar e resolver os conflitos, a controlar as emoções, a expressar os diferentes sentimentos que constituem as relações interpessoais, a lidar com as diversidades e adversidades da vida (Wagner, Ribeiro, Arteché & Bornholdt, 1999). Essas habilidades sociais e sua forma de expressão, inicialmente desenvolvidas no âmbito familiar, têm repercussões em outros ambientes com os quais a criança, o adolescente ou mesmo o adulto interagem, acionando aspectos salutaros ou provocando problemas e alterando a saúde mental e física dos indivíduos (DESSEN; POLONI, 2007, p. 23).

A família é o primeiro sistema em que são revelados e trabalhados as inquietações, medos, conquistas, segurança, sentimento de apoio mútuo, enfim, é o primeiro sistema em que se trabalham as emoções e sua regulação. Parolin (2005, p. 47) explica que em família a criança constrói seus primeiros vínculos com a aprendizagem e forma seu estilo de aprender. Os pais serão os primeiros moderadores responsáveis por mostrar a criança quando apresentar ou não determinados comportamentos.

Minayo (1999) também destaca o papel da família na formação e socialização dos seres humanos.

A família é uma organização social complexa, um microcosmo da sociedade, onde ao mesmo tempo se vivem as relações primárias e se constroem os processos identificatórios. É também um espaço em que se definem papéis sociais de gênero, cultura de classe e se reproduzem as bases de poder (MINAYO, 1999, p. 83).

Bronfenbrenner (1996) e Krebs (2005) afirmam ainda que não só os primeiros contatos sociais infantis ocorrem no contexto familiar, mas também os primeiros conflitos. Sendo esse ambiente, a fonte primordial no desenvolvimento de habilidades sociais e demais habilidades voltadas para o desenvolvimento da criança.

Com a complexidade das relações atuais a criança precisa desenvolver um repertório de habilidades sociais elaboradas. Essas habilidades são importantes para que haja um convívio social harmonioso, impactando em todas as atividades humanas. Além disso, as habilidades sociais desempenham um papel de grande importância no futuro profissional das crianças e adolescentes. Tais habilidades podem ser definidas como a capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de consequências positivas para si e para os outros.

Algumas habilidades são indispensáveis ao funcionamento adaptativo das crianças, tais como autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades, solução de problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas. A ausência ou ineficiência dessas habilidades pode resultar em problemas comportamentais e emocionais (cf. DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

A criança com amplo repertório de habilidades sociais tem um maior número de escolhas dentro de um conjunto de recursos, e poderá selecioná-los para o estabelecimento de relações com os seus pares, com os adultos, e também diante das situações de conflito que surgirem.

Assim, a qualidade dos cuidados parentais é apontada frequentemente como a variável mais importante para o desenvolvimento infantil (Sroufe, 2002). A exposição da criança às práticas parentais pouco construtivas aumenta a vulnerabilidade da criança e constituem se em fatores de risco tanto para com seu desenvolvimento cognitivo quanto social.

2.1 Estilos parentais

Dessen e Polonia (2007) destacam a importância dos laços afetivos nos padrões de interação dos indivíduos.

Os laços afetivos formados dentro da família, particularmente entre pais e filhos, podem ser aspectos desencadeadores de um desenvolvimento saudável e de padrões de interação positivos que possibilitam o ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes de que participa. Por exemplo, o apoio parental, em nível cognitivo, emocional e social, permite à criança desenvolver repertórios saudáveis para enfrentar as situações cotidianas (Eisenberg & cols., 1999). Por outro lado, esses laços afetivos podem dificultar o desenvolvimento, provocando problemas de ajustamento social (Booth, Rubin & Rose-Krasnor, 1998). Volling e Elins (1998) mostraram que o estresse parental, a insatisfação familiar e a incongruência nas atitudes dos pais em relação à criança geram problemas de ajustamento e dificuldades de interação social (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 25).

A família, sendo o primeiro agente de inserção social das crianças, tem grande influência em seu processo de socialização e em sua regulação emocional, parte importante na construção das habilidades sociais da criança e que influencia diretamente o seu repertório comportamental e expressivo. Nesse sentido, é importante considerar os estilos parentais aos quais as crianças estão submetidas.

Estilos parentais referem-se ao padrão de práticas educativas que os pais utilizam com seus filhos. Segundo Weber, Brandenburg e Viezzer (2006), as práticas educativas parentais podem ser delineadas como estratégias ou

técnicas que os pais utilizam para orientação de seus filhos, no que diz respeito aos seus comportamentos frente a diferentes situações. Já o estilo parental caracteriza a forma com que os pais lidam com as questões de poder e hierarquia na relação com os filhos, e as posições que adotam frente aos problemas disciplinares, ao controle do comportamento e à tomada de decisões (cf. PACHECO, 1999 *apud* HENNIGEN, 1994). Segundo Baumrind (1993), os estilos parentais englobam, portanto, as práticas parentais e outros aspectos da interação pais-filhos, tais como tom de voz, linguagem corporal e atenção.

Para Maccoby e Martin (1983), os estilos parentais podem ser compreendidos a partir da variação de duas dimensões: exigência e responsividade. A primeira delas, exigência, diz respeito às práticas educativas parentais relacionadas com o controle do comportamento dos filhos e o estabelecimento de regras. A responsividade relaciona-se às práticas educativas cujos componentes principais são o afeto, a compreensão, o apoio emocional e o desenvolvimento da autonomia.

Dessen e Polonia (2007, p. 24) exemplificam as consequências das práticas educativas no desenvolvimento das crianças, para as autoras, pais punitivos e coercitivos podem provocar em seus filhos comportamentos de insegurança, dificuldades de estabelecer e manter vínculos com outras crianças, além de problemas de risco social na escola e na vida adulta. Isso porque as figuras parentais exercem grande influência na construção dos vínculos afetivos, da autoestima, autoconceito e, também, constroem modelos de relações que são transferidos para outros contextos e momentos de interação social.

Desde o princípio da vida, há uma busca dos pais em direcionar os comportamentos de seus filhos com vistas à aquisição de hábitos que os conduzam à autonomia e à responsabilidade. [...] A figura dos pais influencia no desenvolvimento social, cognitivo e psicológico da criança e adolescente (FALCKE, 2012, p. 283).

Desde a década de 1950, estudos vêm sendo realizados (cf. BAUMRIND, 1967; 1971; BAUMRIND; BLACK, 1967; COSTA; TEIXEIRA; FALCKE, 2012; GOMES, 2000; DARLING; STEINBERG, 1993; MACCOBY;

MARTIN, 1983) que possibilitam compreender os estilos parentais e classificá-los de acordo com determinados comportamentos na educação dos filhos tendo como referências a autonomia, a responsabilidade parental e a reação dos pais frente às diferentes situações e mesmo frente a conflitos surgidos nos mais variados ambientes.

Baumrind (1966) citado por Valentini e Alchieri (2009, p. 115) foi uma das precursoras dos estudos referentes aos estilos parentais. Para ela, o papel dos pais centra-se em socializar a criança e ao mesmo tempo manter nela o senso de integridade pessoal. A autora propõe uma classificação baseada no controle que os pais exercem sobre as crianças e adolescentes.

O controle parental refere-se a tentativa de integrar a criança na família e na sociedade, por meio de expectativas de maturidade, confrontação direta, supervisão e disciplina consistente e contingente. Variação nos níveis de controle associados ao afeto e à comunicação entre pais e filhos, define os três tipos de estilos parentais: autoritativo, autoritário e permissivo (VALENTINI; ALCHIERI, 2009, p. 115).

Ainda segundo a autora, pais autoritários são rígidos, pautando-se na rigidez e respeito pela ordem, não admitem a participação e questionamento das crianças quanto suas ordens e utilizam a punição física como forma de método educativo.

Pais autoritários são rígidos e autocráticos. Eles tendem a enfatizar a obediência e o respeito pela autoridade e pela ordem, como também impõem altos níveis de exigência e são rígidos no estabelecimento e no cumprimento das regras impostas sem qualquer participação da criança: não estimulam, sequer valorizam a autonomia, rejeitam qualquer questionamento ou opinião da criança e do adolescente, esperando que as regras sejam seguidas sem explicações adicionais. Por fim, eles utilizam frequentemente a punição física como método educativo punitivo (VALENTINI; ALCHIERI, 2009, p. 115).

No estilo parental autoritário, a ênfase recai sobre a obediência e na disciplina por parte da criança, como uma forma de poder dos pais. Filhos de pais autoritários apresentam características de maior agressividade e insegurança, uma vez que são crianças mais apreensivas, receosas, inseguras, agressivas, dependentes, socialmente inibidas, com dificuldades na

regulação das emoções e insatisfação, tendem a apresentar mais comportamentos de externalização e delinquência, e reduzida responsabilidade social (cf. BAUMRIND, 1993). Alguns autores associam ainda esse estilo a sintomas depressivos na criança, afetos negativos, prejuízos nas competências acadêmicas e adaptação escolar (cf. DARLYN; McCARTNEY; TAYLOR, 2006). Pais autoritativos dão muito afeto aos filhos, porém, ao mesmo tempo, buscam instruí-los quanto ao comportamento de modo coerente e restringem punições físicas. Esses pais dão importância a participação do filho e dão voz às crianças, valorizando, portanto, o diálogo. Dessa forma, incentivam os filhos a pensar sobre suas próprias atitudes.

Pais autoritativos também estabelecem regras e padrões de comportamento e os reforçam consistentemente, monitoram a conduta infantil, corrigindo as negativas e gratificando as positivas. Além disso, responsabilidade e maturidade são esperadas e reforçadas. Todavia, a comunicação entre pais e filhos é ampla e baseia-se no respeito mútuo, o que respalda a imposição da disciplina de forma indutiva, com a participação da criança e do adolescente. Assim, métodos punitivos raramente são utilizados quando as regras são violadas. Esses pais são afetuosos e oferecem amplo suporte às necessidades dos filhos, solicitam suas opiniões, encorajando-os a autonomia e proporcionam oportunidades para o desenvolvimento de suas habilidades (VALENTINI; ALCHIERI, 2009, p. 115).

Os filhos de pais autoritativos apresentam melhor desempenho acadêmico, habilidades sociais, menos problemas de internalização e externalização. São mais independentes, intencionais, dominantes e orientados para a realização. São mais socialmente responsáveis, amigáveis, cooperantes, socialmente maduros e altruístas. Apresentam menores níveis de problemas de comportamento, ansiedade e depressão, maior número de comportamentos assertivos, de auto confiança, auto controle, auto estima, competência social, autorregulação, criatividade, persistência, liderança e mais competências acadêmicas (c.f BAUMRIND, 1993; MACCOBY; MARTIN, 1983). Esse estilo parece promover resultados mais favoráveis ao desenvolvimento da criança.

O terceiro estilo citado pela autora caracteriza os pais permissivos, como pais que atendem todas as vontades e pedidos dos filhos e buscam não punir nem contrariar.

Pais permissivos exercem pouca autoridade, são excessivamente tolerantes e tendem a satisfazer qualquer demanda que a criança apresente. Estabelecem poucas regras e limites aos filhos, não estimulando o desenvolvimento da maturidade e da responsabilidade. Conseqüentemente, a criança necessita monitorar sozinha seu próprio comportamento (VALENTINI; ALCHIERI, 2009, p. 115).

Essa configuração permissiva compromete o desenvolvimento acadêmico e social da criança, no que diz respeito a assertividade, responsabilidade social, autonomia, regulação emocional. Filhos de pais permissivos apresentam baixos níveis de auto controle, auto estima e auto confiança, apresentam imaturidade, dependência, impulsividade, agressividade e afeto negativo.

Na década de 1980, diante de mudanças históricas e culturais das sociedades, houve a necessidade de revisar a categorização proposta por Baumrind, MacCoby e Martin (1983), por meio da revisão da teoria de Baumrind. Os autores sugerem a subdivisão do estilo permissivo citado pela autora em duas novas categorias: permissivo indulgente e permissivo negligente. Portanto, para MacCoby e Martin os estilos parentais se categorizam em autoritativo, autoritário, indulgente e negligente.

Os autores abordam os estilos autoritários e autoritativos com as mesmas características que Baumrind. Ambos afirmam que as características sociais das crianças e adolescentes variam muito de acordo com estilo parental de cada família. A categoria indulgente refere-se a pais muito afetivos, porém não exercem muito controle sobre os filhos, são extremamente tolerantes e a criança acaba por controlar o próprio comportamento, que nem sempre é um comportamento amadurecido. Trata-se de pais que não estabelecem regras e limites às crianças e buscam satisfazer qualquer pedido da criança. Já os pais negligentes não são exigentes, não são afetivos, não monitoram o comportamento da criança, buscam sua satisfação própria, seus próprios interesses, não ouvem as crianças e as mantêm afastadas.

Em 1990, Darling e Steinberg propuseram um modelo integrativo que diferenciava práticas parentais de estilo parental, que considera os objetivos de socialização da criança pelos pais, ou seja, comportamento quanto às

habilidades das crianças e dos adolescentes de forma geral. Segundo as autoras as práticas parentais são formas de agir utilizadas pelos pais para auxiliar a criança e adolescente no desenvolvimento e socialização, enquanto o estilo parental é algo mais global que influencia essas formas de agir dos pais.

Em resumo, a manifestação de características comportamentais e psicológicas na criança varia em função da associação entre as práticas e as consequências no desenvolvimento e na socialização e da eficácia da influência dos estilos parentais. Isso explica, hipoteticamente, por que o uso de práticas idênticas, por famílias de estilos distintos, gera diferentes resultados nos comportamentos da criança e do adolescente (VALENTINI; ALCHIERI, 2009, p. 117).

Em 2003, Jeffrey Young criou um modelo que relaciona o desenvolvimento humano com os estilos parentais recebidos por este na infância e na adolescência, de forma que os mesmos podem tanto trazer consequências positivas como resiliência, desempenho acadêmico, bem estar, como podem trazer consequências ruins como uso de drogas, transtornos alimentares e sobrepeso (cf. VALENTINI; ALCHIERI, 2009, p. 118). Essa relação entre os estilos parentais e o desenvolvimento humano está expressa no Quadro 1.

Quadro 1. Estilos parentais e desenvolvimento humano.

Domínio (Estilo parental)	Principais características	Esquemas (Consequências para o desenvolvimento humano)
Desconexão e Rejeição	Expectativa de que as necessidades de segurança, carinho, estabilidade, aceitação e respeito não serão atendidas.	Abandono e instabilidade Desconfiança/abuso Privação emocional Defectividade/vergonha Isolamento social/alienação
Autonomia e Desempenho Prejudicados	Dificuldade em perceber que, diante de separações, conseguirá sobreviver.	Dependência/incompetência Vulnerabilidade à doença Emaranhamento/self subdesenvolvido/ Fracasso
Limites Prejudicados	Deficiência nos limites internos, responsabilidade e objetivos a longo prazo.	Merecimento/grandiosidade Autocontrole/autodisciplina insuficiente
Orientação para o Outro	Foco excessivo nos desejos e respostas ao outro, a fim de obter amor e aprovação.	Subjugação Autosacrifício Busca de Aprovação/ reconhecimento
Hipervigilância e Inibição	Supressão de sentimentos e escolhas pessoais ou criação de regras rígidas.	Negatividade/pessimismo Inibição emocional Padrões inflexíveis/crítica exagerada Caráter punitivo

Fonte: Adaptado de Valentini e Alchieri (2009, p. 118).

A partir das definições descritas no Quadro 1 é possível verificar que os estilos parentais por meio das práticas parentais podem influenciar diretamente o desenvolvimento, o comportamento e socialização das crianças e adolescentes.

Um dos estilos de ação parental apontado por Valentini e Alchieri (2009) é a hipervigilância que leva à criação de regras rígidas e punições é incorporada no desenvolvimento das crianças que presume se optar por punição em amplos aspectos da sua vida. Esse tipo de ação pode resultar relações fragilizadas, Weber (2007) afirma que o uso de punições além de não resolver o problema pode gerar sentimentos de mágoa e comprometer o vínculo parental. Cita ainda como consequências ruins da punição a falta de controle dos comportamentos por parte da criança, raiva e medo do agressor, culpa e vergonha por achar que faz tudo sempre errado, desamparo, autoestima baixa, associação entre amor e medo, fuga/esquiva da punição, comportamentos antissociais como mentir, enganar, provocar e bater.

Gomide (2006) demonstra como certas práticas utilizadas pelos pais na educação dos filhos podem acarretar, por um lado, o desenvolvimento de comportamentos antissociais e, por outro, o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais de crianças e adolescentes. O Inventário é um modelo teórico de pesquisa que demonstra sete práticas educativas parentais, sendo duas positivas e cinco negativas.

As duas práticas positivas são a Monitoria Positiva, na qual os pais monitoram os filhos no sentido de que ele sabe com quem e onde seu filho se encontra, suas atividades, gostos, preferencias. A outra prática positiva é denominada comportamento moral, que é quando os pais ensinam valores como honestidade, empatia, senso de justiça, auxiliando-os na discriminação do certo e do errado por meio de modelos positivos.

As cinco práticas educativas parentais negativas discriminadas por Gomide (2006) são o abuso físico, disciplina relaxada, monitoria negativa, negligência e punição inconsistente. Pais que praticam o abuso físico utilizam práticas corporais lesivas na tentativa de controlar o comportamento dos filhos, causando dor, machucados ou marcas na pele da criança. O abuso físico e a negligência mostram-se como os principais desencadeadores de comportamentos antissociais de crianças e adolescentes. A disciplina relaxada

acontece quando os pais colocam regras que não conseguem cumpri-las, já quando estabelecem regras em excesso e fiscalizam em demasia estão praticando a monitoria negativa. A punição inconsistente ocorre quando os pais educam os filhos de acordo com seu humor e não conforme o comportamento da criança, deixando os confusos. A negligência se configura como tal, quando os pais não se interessam pelos filhos, são ausentes, omitindo auxílio e eximindo-se de suas responsabilidades.

Os modelos educativos familiares introjetados pela criança na primeira infância, resultantes dos tipos de vivências e interações socioemocionais na família, gratificantes ou não, tornar-se-ão matrizes de construções inconscientes de cadeias de pensamentos e emoções. (...)Se os pais permitem ou reforçam abertamente a agressão, é possível que as crianças se comportem agressivamente em casa e, por generalização, em outros lugares em que sintam ser a agressão permitida, esperada ou encorajada. A presença de um adulto permissivo favorece a expressão do comportamento agressivo (FANTE; PEDRA, 2008, p. 93).

Seguindo a leitura de Fante e Pedra (2008), assumimos que a maneira como os pais se relacionam com os filhos e estabelecem regras e limites tem influência sobre o comportamento dos mesmos. Os diferentes modos de educar convergem para o ambiente educar refletidos no comportamento das crianças e adolescentes. Nesse sentido, refletir sobre as relações entre família e escola e as possibilidades de diálogo entre estas duas instituições é relevante para uma análise sobre conflitos escolares, uma vez que a maneira como os estudantes lidam com os conflitos pode ser reflexo da educação e das orientações familiares.

2.2 Relações entre família e escola

Dessen e Polonia (2007, p. 27-29) destacam algumas relações entre família e escola que se refletem em diferentes aspectos da vida escolar dos estudantes. As autoras mencionam a importância de pesquisas sobre violência escolar incluírem variáveis familiares a fim de se verificar se estas podem ou não influir em comportamentos antissociais na escola. Essas variáveis são importantes também para se explorar possíveis reações entre envolvimento

das famílias nas atividades escolares e desempenho acadêmico, evasão e repetência.

Sabe-se que a estrutura familiar tem um forte impacto na permanência do aluno na escola, podendo evitar ou intensificar a evasão e a repetência escolar. Dentre os aspectos que contribuem para isto estão as características individuais, a ausência de hábitos de estudo, a falta às aulas e os problemas de comportamento (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 27).

As autoras destacam ainda a família e a escola como ambientes de desenvolvimento e aprendizagem humana que podem atuar como propulsores ou inibidores destes processos. Outro ponto a ser considerado é a importância das experiências que os alunos têm em casa, por exemplo, para o desenvolvimento do letramento é muito importante que as crianças tenham possibilidades de interpretação de textos diversos em diferentes contextos. Em relação ao envolvimento e preocupação dos pais, as autoras citam suas pesquisas que apontam que os pais estão constantemente preocupados e envolvidos com as atividades escolares dos filhos e que dirigem a sua atenção à avaliação do aproveitamento escolar, sendo isto independente do nível socioeconômico ou escolaridade. Os pais supervisionam e acompanham não somente a realização das atividades escolares, mas também adotam, em suas residências, estratégias voltadas à disciplina e ao controle de atividades lúdicas (cf. DESSEN; POLONIA, 2007, p. 27).

As autoras entendem que este envolvimento das famílias ocorre sob diferentes formas de acompanhamento das tarefas desde o monitoramento das tarefas até às orientações sistemáticas do comportamento social e engajamento dos filhos nas atividades da escola. Em relação aos laços afetivos familiares e os conflitos, as autoras afirmam.

Os laços afetivos, estruturados e consolidados tanto na escola como na família permitem que os indivíduos lidem com conflitos, aproximações e situações oriundas destes vínculos, aprendendo a resolver os problemas de maneira conjunta ou separada. Nesse processo, os estágios diferenciados de desenvolvimento, característicos dos membros da família e também dos segmentos distintos da escola, constituem fatores essenciais na direção de provocar mudanças nos papéis da pessoa em desenvolvimento, com repercussões diretas na sua experiência acadêmica e psicológica; dependendo do nível de

desenvolvimento e demandas do contexto, é possibilitado à criança, quando entra na escola, um maior grau de autonomia e independência comparado ao que tinha em casa, o que amplia seu repertório social e círculo de relacionamento. Neste caso, a escola oferece uma oportunidade de exercitar um novo papel que propiciará mecanismos importantes para o seu desenvolvimento cognitivo, social, físico e afetivo, distintos do ambiente familiar (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 28).

As autoras consideram ainda as relações e apoio que as crianças vivenciam na família e na escola, são estas que permitem a construção de repertórios para lidar com as adversidades e problemas surgidos, possibilitando sua superação.

Ainda que as relações família-escola sejam importantes para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e adolescentes, a participação da família nem sempre é satisfatória. Para as autoras há barreiras que geram descontinuidade e conflitos na integração entre estes dois microssistemas. Uma das dificuldades na integração família-escola é que a escola ainda não comporta, em seus espaços acadêmicos, sociais e de interação, os diferentes segmentos da comunidade e, por isso, não possibilita uma distribuição equitativa das competências e o compartilhar das responsabilidades. Outro ponto são as formas de avaliação adotadas, bem como as estratégias para superar as dificuldades presentes no processo ensino-aprendizagem, de maneira a incluir a família, com isso, pode-se romper o estereótipo presente da preocupação centrada apenas nos resultados acadêmicos.

Dessen e Polonia (2007) concluem ressaltando a importância de a escola conhecer as práticas educativas familiares.

Além disso, o conhecimento dos valores e práticas educativas que são adotadas em casa, e que se refletem no âmbito escolar e vice-versa, são imprescindíveis para manter a continuidade das ações entre a família e a escola (Keller-Laine, 1998). Sendo assim, as escolas devem procurar inserir no seu projeto pedagógico um espaço para valorizar, reconhecer e trabalhar as práticas educativas familiares e utilizá-las como recurso importante nos processos de aprendizagem dos alunos. Mas, a colaboração entre esses contextos deve levar em consideração as diferenças culturais, a formação para cidadania e a valorização de ações e de decisões coletivas (Kratowill & cols., 2004; Marques, 2002). As educativas verificadas no âmbito das relações interpessoais e nos resultados acadêmicos dos alunos, têm reflexos na

participação efetiva e na integração escola-família, assegurando uma continuidade entre os dois segmentos (DESSEN; POLONIA, 2007, p.28).

Os pontos destacados por Dessen e Polonia (2007, p. 27-29) enfatizam a importância da participação da família na escola e seu envolvimento nas atividades e acontecimentos relacionados à vida escolar dos seus filhos e filhas. A discussão proposta envolve diferentes dimensões do desenvolvimento humano: cognitivo, afetivo, social e a interação entre família-escola pode favorecer todas estas dimensões.

2.3 Conflitos escolares e família

A escola é uma instituição que reproduz um microcosmos da sociedade, reunindo em seu interior diversidades de modos de pensar, ser existir, como apontam Klein e Pátaro (2012).

O acesso universal à escola traz consigo a necessidade de os discentes conviverem não apenas com valores e padrões culturais inerentes à instituição, como também, com a diversidade que caracteriza seus agentes: alunos e alunas, professores e professoras, funcionários; enfim, de todos aqueles que participam do cotidiano escolar. A escola, sob este ponto de vista, pode ser compreendida como um espaço privilegiado para a expressão da diversidade social, um local de encontro/confronto/diálogo entre diferentes crenças, hábitos, linguagens, valores, costumes (KLEIN; PÁTARO, 2012, p. 6).

Esse contexto de diversidades de desenvolvimento, aprendizagem, de conhecimentos, regras, valores é permeado por conflitos, problemas e diferenças entre os diferentes atores que integram este universo (estudantes, docentes, funcionários, pais e comunidade de maneira geral).

Dessen e Polonia (2007, p. 25) complementam esse panorama, acrescentando que o sistema escolar, além de envolver uma gama de pessoas, com características diferenciadas, inclui um número significativo de interações contínuas e complexas, em função dos estágios de desenvolvimento do aluno. Trata-se de um ambiente multicultural que abrange também a construção de laços afetivos e preparo para inserção na sociedade (cf. OLIVEIRA, 2000 *apud* DESSEN; POLONIA, 2007, p. 25).

A escola é um espaço de socialização por excelência e, justamente, pela variedade de estilos, culturas e valores, torna-se um ambiente rico em conflitos. O conflito, comumente, encarado como algo negativo, destruidor e gerador da violência; é, na verdade, algo corriqueiro e extremamente necessário para a evolução do indivíduo. O conflito em si não é gerador de violência, essa surge quando há falta de repertório de soluções pacíficas para a resolução do conflito instaurado.

A capacidade de lidar com os conflitos não é algo inato, portanto, as crianças e adolescentes devem aprender a partir de suas vivências e de intervenções educativas, sobretudo na escola e na família. São duas instituições cujos papéis são importantíssimos na regulação das emoções e na aquisição das habilidades sociais da criança. Em ambas, há ocorrência de conflitos, e ambas influenciam diretamente no repertório de formas de resolução dos mesmos, resultando em consequências positivas ou não.

As intervenções educativas no campo dos valores éticos devem reconhecer como imprescindível aprender a respeitar as diversidades e reconhecer no diferente um ser humano com os mesmos direitos. Em relação aos mecanismos para enfrentar os conflitos é necessário aprender a dialogar, compreender que a democracia pressupõe espaço para a manifestação de diferentes interesses e necessidades que muitas vezes são opostos entre si. O espaço de diálogo precisa ser criado tanto na família quanto na escola. A relação dialógica permite a reflexão acerca das diversas situações que se apresentam a criança e ao adolescente, que sabendo que tem com quem falar, existe quem a ouve, sente-se seguro. Outra dimensão a ser considerada é a afetiva.

Em se tratando de emoções e conflitos, há uma divergência e até mesmo uma culpabilização mútua por parte da família e da escola. Sastre e Moreno (2002), assim como Vicentini e Alchieri (2009), citam que a escola atribui à família a tarefa de trabalhar sentimentos, emoções e moralidade, desconhecendo o papel da escola na formação moral e emocional das crianças. Vicentini e Alchieri (2009) consideram essa ser uma interpretação confortável e paralisante, atribuindo a outrem esse encargo.

Camacho (2001) aponta que a escola tem um papel fundamental na formação moral e emocional da criança, devendo inclusive incluir em seu

currículo conceitos pautados no diálogo e democracia, para que possam ter repertório para lidar com os conflitos surgidos.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2005), o investimento da escola na promoção de habilidades sociais se pauta e se justifica em pelo menos três dimensões: a função social da escola, as evidências da relação entre habilidades sociais e desempenho escolar e as políticas de inclusão.

A escola é um espaço que acolhe conflitos advindos dos indivíduos e suas famílias, acolhe conflitos próprios à sociedade a qual se insere, bem como os conflitos inerentes as especificidades da instituição. É um espaço fértil para o surgimento de conflitos, visto que é pluricultural, trabalha com expectativas das crianças e suas famílias, com as demandas infantis e dos agentes educacionais nas diferentes vertentes e às condições de trabalho institucional.

Uma recente pesquisa realizada pelo pesquisador e psicólogo Wanderlei Abadio de Oliveira, em entrevista a Arengheri (2017), da Escola de Enfermagem da USP de Ribeirão Preto envolvendo 2.354 estudantes com idade entre 10 e 19 anos, em escolas públicas de Uberaba, MG, aponta que as relações familiares ruins atingem diretamente o comportamento da criança e contribuem para o bullying. Os resultados mostram que os estudantes sem envolvimento em atos de bullying eram os que tinham ambientes familiares com melhores interações, demonstradas pelo cuidado, afeto e boa comunicação, além de também haver por parte dos pais uma boa relação conjugal. Os pais desses estudantes estabeleciam regras dentro de casa, como também supervisionavam os filhos, sabendo onde estavam no tempo livre.

As famílias dos estudantes envolvidos com *bullying* são consideradas menos funcionais. Isso quer dizer que elas não colaboram com o crescimento dos sentimentos positivos, não realizam boa comunicação entre os moradores da casa, assim como não auxiliam nas tomadas de decisões de forma saudável, ou seja, tendo como base a troca de ideias de forma conjunta ao invés da imposição. “No caso das vítimas, essas crianças não pedem ajuda ou suporte para enfrentamento da questão”, completa. Bons momentos em família são importantes: “Para que haja funcionalidade nas famílias é preciso valorizar o tempo que pais e cuidadores passam juntos com os filhos, não em termos de quantidade, mas de qualidade afetiva”. Nesse sentido, a pesquisa mostra que o comportamento das famílias, como o incentivo aos estudos e a

já mencionada boa comunicação, podem ajudar a acabar com o *bullying*, assim como ensinar os filhos a terem pensamentos de tolerância e respeito às diferenças (ARENGHERI, 2018, s.p).

No caso do bullying, geralmente, esses agressores vêm de lares em que a maneira mais comum de se resolver problemas é a violência onde, os pais não têm o hábito de dialogar com os filhos. Esses agressores procuram suas vítimas sempre entre crianças tímidas, retraídas, com baixa autoestima, pois sabem que eles nunca terão coragem de reagir.

De acordo com Teixeira (2009), a violência

[...] é consequência da falta de uma educação afetiva em algum momento na infância, ausência de representantes adequados da lei, da moral. A agressividade natural vai sendo elaborada durante o desenvolvimento da pessoa a partir da relação com os pais, que são as autoridades da infância, além dos avós, da escola, da sociedade e da Igreja e, na medida em que essa sociedade não assume o papel de autoridade, contribui para que essa agressividade se transforme de modo inadequado e torna impossível a vivência em comunidade (TEIXEIRA, 2009, p. 15).

É importante que família e escola caminhem juntas a fim de contribuir para que o conflito se torne parte de um processo de crescimento, aceitação do outro e responsabilização. Aprender a lidar com os conflitos escolares de forma positiva é essencial para o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis.

Estudar as relações entre família e escola em cada contexto e entre eles constitui fonte importante de informação, na medida em que permite identificar aspectos ou condições que geram conflitos e ruídos nas comunicações e, conseqüentemente, nos padrões de colaboração entre eles.

CAPÍTULO III

MÉTODOS

Assumindo, *a priori*, Lüdke e André (1986, p. 1-2), pressupomos que a realização de toda e qualquer investigação científica precisa, em primeira instância, confrontar os dados, as evidências, as informações coletadas, para refletir sobre o problema delimitando sua pesquisa a uma porção do saber.

Este capítulo apresenta os procedimentos relativos a presente pesquisa. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa do problema, cuja técnica investigativa foi o levantamento por meio de questionário respondido por pais de alunos do primeiro e quinto ano do ensino fundamental I de uma rede municipal do estado de São Paulo.

3.1 Problema e objetivos

Segundo Minayo (2001), “[...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2001, p. 17). Assim, a relação entre o cotidiano escolar e o conhecimento científico são essenciais para a escola conseguir perceber o que, muitas vezes, parece imperceptível ao primeiro olhar e só se revela pela observação sistemática e reflexão interpretativa que a ciência possibilita. Na contrapartida, a ciência busca explicar os fatos da nossa existência e a relação com contextos de práticas educativas é também essencial.

Partindo do pressuposto de que o conflito é inerente às relações humanas e que a escola é um espaço de encontro e, muitas vezes, de confronto entre as diversidades humanas; adotando como perspectiva o olhar e as orientações familiares dadas às crianças sobre como lidar com conflitos escolares, formulamos o seguinte problema investigativo: *Como mães, pais ou responsáveis veem os conflitos escolares e quais orientações transmitem aos seus filhos e filhas diante destas situações?*

Nosso objetivo geral é levantar as percepções e as atuações de pais, mães e responsáveis por estudantes do Ensino Fundamental I quando seus filhos e filhas estão envolvidos em conflitos na escola.

Para responder ao problema proposto e atender ao objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos, quais sejam: (i) levantar a percepção de pais, mães e/ou responsáveis por estudantes do Ensino Fundamental I sobre os conflitos escolares e (ii) identificar atuações familiares direcionadas às crianças quando estas estão envolvidas em tais situações na escola e suas expectativas em relação ao papel da escola.

Trata-se, pois, de uma pesquisa aplicada uma vez que o seu intuito é contribuir com a prática pedagógica a partir da reflexão acerca dos conflitos escolares sob a ótica das mães, pais e responsáveis. Em relação à abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa qualitativa. Este tipo de abordagem caracteriza-se pela interpretação dos fenômenos e pela atribuição de significados (cf. SEVERINO, 2007, p. 118-124).

Segundo Bogdan e Binklen (1994), essa abordagem caracteriza-se por tentar entender os fenômenos sociais, no contexto social-histórico em que o objeto está inserido. Chizzotti (2003) indica que a pesquisa qualitativa reconhece

[...] a relevância do sujeito, dos valores dos significados e intenções da pesquisa afirmando a interdependência entre teoria e prática, a importância da invenção criadora, do contexto dos dados e da inclusão dos atores sociais (CHIZZOTTI, 2003, p. 228).

A pesquisa considera a relação entre os sujeitos e a realidade institucional. A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Assim, leva-se em conta a subjetividade dos envolvidos, sendo a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados básicas para este tipo de pesquisa (cf. SILVA, 2001, p. 20).

Neste estudo, buscamos compreender os conflitos escolares a partir da ótica dos responsáveis pelas crianças, considerando suas percepções acerca dos conflitos e as orientações que transmitem aos seus filhos e filhas.

Em relação aos procedimentos técnicos, na primeira parte deste trabalho desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica com o intuito de definir conceitualmente os objetos centrais deste estudo: conflitos e a importância da família na construção da sociabilidade das crianças.

A segunda parte do trabalho é dedicada ao trabalho de campo e a técnica utilizada é o levantamento das percepções e atuações de pais, mães e responsáveis quando seus filhos e filhas estão envolvidos em conflitos escolares, para tanto, interrogamos os participantes por meio de questionários.

3.2 Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica realiza-se mediante estudos de materiais já publicados, ou seja, livros, artigos e publicações periódicos e impressos sobre o tema estudado (cf. GIL, 2002). A pesquisa bibliográfica define-se a partir de quatro parâmetros, a saber: (i) o temático, (ii) o linguístico, (iii) as fontes primordiais que se pretende consultar e, por fim, (iv) o cronológico das publicações (cf. LIMA; MIOTO, 2017).

O parâmetro temático circunscreve-se aos conflitos escolares e à educação familiar para lidar com estas situações, os descritores utilizados foram: conflitos, conflitos escolares e família e escola. O parâmetro linguístico incluiu obras em português, uma vez que o objetivo do trabalho é verificar a percepção dos pais no contexto escolar brasileiro. No que tange às fontes de pesquisa, utilizou-se meios eletrônicos (sites) e meios físicos (Biblioteca da Unesp) através de teses, dissertações e artigos científicos. Os sites utilizados nessa pesquisa foram: a base de dados do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), o Sistema Integrado de Bibliotecas da USP (SIBiUSP). O parâmetro cronológico buscou publicações sobre o tema a partir da última década do século XX até o presente momento.

3.3 Caracterização da escola

A coleta de dados foi realizada em uma escola pública de um município de porte médio (mais de 400 mil habitantes) do interior do estado de São Paulo.

Trata-se de uma escola de Ensino Fundamental I, etapa de ensino que se destina a crianças de 6 a 12 anos de idade. A escola atende 744 alunos oriundos de uma comunidade caracterizada economicamente como classe média baixa. A estrutura física do prédio conta com 24 salas de aula, que se

distribuem entre: 7 turmas de primeiro ano, 5 turmas de segundo ano, 4 turmas de terceiro ano, 4 turmas de quarto ano e 5 de quinto ano.

3.4 Levantamento de dados e instrumento

Para Gamboa (2013), “[...] as opções técnicas dependem dos caminhos a serem percorridos e dos procedimentos a serem desenvolvidos [...]” (GAMBOA, 2013, p. 63), e devem se relacionar com a abordagem metodológica, não podendo ser entendidas em si mesmas. Gil (2002, 2008) acrescenta que as técnicas de levantamento de dados devem relacionar-se, antes de tudo, com os objetivos da pesquisa.

Desse modo, como nosso objetivo foi conhecer a percepção dos participantes acerca de conflitos, bem como levantar as suas atuações quando seus filhos e filhas estão envolvidos em conflitos escolares, optamos pelo uso do questionário. Este instrumento traz a vantagem de alcançarmos um número significativo de participantes e ao mesmo tempo de conferir-lhes liberdade para expressarem suas ideias de maneira anônima. Uma das desvantagens é o fato de que pessoas com baixo nível de escolaridade podem encontrar dificuldades para responderem às questões propostas por escrito. Considerando os pontos favoráveis e desfavoráveis optamos pelo questionário enviado para a casa dos participantes a fim de obtermos um quantitativo expressivo de respostas.

De acordo com Chizzotti (2010, p. 55), o questionário é uma interlocução planejada que

[...] consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar nos informantes, respostas por escrito ou verbalmente, sobre o assunto que os informantes saibam opinar ou informar (CHIZZOTTI, 2010, p. 55).

O instrumento foi composto por dezesseis questões (cf. APÊNDICE I). As dez questões iniciais tiveram por objetivo definir o perfil do participante e interrogava sobre: gênero, idade, escolaridade, número de filhos, faixa etária dos filhos, participação na Associação de pais e mestres, APM. As seis questões restantes, cinco perguntas abertas e uma fechada com possibilidade

de justificativa da resposta escolhida, permitiram que os participantes expressassem suas concepções sobre conflitos e as orientações que davam aos seus filhos e filhas mediante situações desta natureza ocorridas na escola.

3.5 Participantes, aspectos éticos e procedimentos

O universo investigado são mães, pais e responsáveis por estudantes do Ensino Fundamental I. Foram enviados 53 questionários e obtivemos o retorno de 46 participantes que têm filhos no primeiro ou no quinto ano do Ensino Fundamental I. Optou-se pelo ano inicial e final do ciclo uma vez que são anos de transição e podem revelar mudanças no que tange a autonomia e formas de enfrentamento dos conflitos.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética na Pesquisa e aprovada (Processo n. 73354017.4.0000.5466). Garantimos o anonimato dos participantes não revelando o município, nem a escola onde os dados foram coletados. Os instrumentos eram anônimos e os sujeitos foram caracterizados apenas por variáveis que não permitem sua identificação, como: gênero, idade, escolaridade, número de filhos, faixa etária dos filhos, participação na Associação de pais e mestres, APM. Só foram analisados os questionários que vieram acompanhados do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (cf. APÊNDICE II).

A coleta de dados foi precedida por reuniões entre os participantes, a direção da escola e a pesquisadora. O intuito foi explicar os objetivos da pesquisa e buscar a adesão dos participantes. Posteriormente foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais, às mães e/ou aos responsáveis junto com o questionário. Este processo teve início no primeiro semestre de 2018 e término em julho de 2018.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, serão apresentados os dados relativos à pesquisa de campo e a reflexão que eles suscitaram. O instrumento utilizado foi um questionário com questões abertas e fechadas. O universo investigado são mães, pais e responsáveis por estudantes do Ensino Fundamental I. Foram enviados 53 questionários e obtivemos o retorno de 46 participantes que têm filhos no primeiro ou no quinto ano do Ensino Fundamental I. Optou-se pelo ano inicial e final do ciclo uma vez que são anos de transição e podem revelar mudanças no que tange a autonomia e formas de enfrentamento dos conflitos. Os dados revelaram que não há diferenciação entre orientações transmitidas às crianças mais novas ou mais velhas, por este motivo, não o ano que o aluno cursa não foi considerado como variável.

A primeira parte do questionário teve por objetivo traçar o perfil dos participantes quanto ao sexo dos entrevistados, faixa etária, nível de escolaridade, número de filhos homens sua idade e ano que cursam na escola, número de filhas mulheres sua idade e ano que cursam na escola, se participam da Associação de Pais e Mestres da escola (APM) e se participam da Reunião de Pais e Mestres da escola. As questões apresentadas para obtenção destes dados foram fechadas e analisadas quantitativamente.

A segunda parte do instrumento objetivou identificar a percepção de conflito dos participantes e as atuações familiares quando seus filhos e filhas estão envolvidos nestas situações. Para tal, foram apresentadas cinco perguntas abertas e uma fechada com possibilidade de justificativa da resposta escolhida. Essas questões foram analisadas de duas maneiras diferentes: algumas utilizaram-se de categorias definidas previamente a partir das tipologias propostas pelos autores que integram este estudo e outras tiveram suas categorias formuladas a posteriori, a partir das respostas dos participantes.

Optamos pela utilização de categorias previamente formuladas, pois as causas de conflitos foram objeto de análise de pesquisadores que já se

dedicaram ao tema e tem trabalhos consolidados na área. Fizemos a mesma opção de análise no que tange às questões que indagavam os participantes sobre suas orientações aos filhos e filhas. As categorias propostas pelos autores utilizados na análise demonstraram-se aplicáveis aos dados coletados, sem correremos o risco de descaracterizar as respostas dos participantes.

Em relação às categorias definidas a posteriori, optou-se pela formulação de categorias nas questões nas quais não encontramos uma tipologia que respeitasse os diferentes posicionamentos expressos pelos participantes. Bogdan e Biklen (1994, p. 203) entendem que a análise dos dados envolve a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros, para os autores, neste processo de análise o uso de categorias “constituem um meio de classificar os dados descritivos” (*ibidem*). Na análise das respostas dos participantes buscamos em suas percepções elementos comuns que pudessem configurar categorias, assim sendo, as categorias foram definidas a posteriori, ou seja, a partir das respostas expressas nos questionários. Classificar e categorizar as respostas, reduzindo suas características a elementos-chave, possibilitou-nos que as percepções e atuações relatadas pudessem ser comparáveis e passíveis de análise. O Quadro 2 sintetiza e relaciona as questões à maneira como foram categorizadas.

Quadro 2. Questões e categorização.

Questão	Categorização
1. Para você, o que é conflito?	Categorias construídas a posteriori a partir das respostas dos participantes
2. Na sua opinião, por que acontecem conflitos na escola?	Categorias prévias propostas por Moore
2 Seu filho ou sua filha já estiveram envolvidos em algum conflito?	Questão fechada
3 Para você o que os pais, mães ou responsáveis devem fazer quando seu filho homem está envolvido em um conflito?	Categorias prévias propostas por Baumrind
4 Para você o que os pais, mães ou responsáveis devem fazer quando sua filha mulher esta envolvida em um conflito?	Categorias prévias propostas por Baumrind
5 Na sua opinião, o que a escola deve fazer quando acontecem conflitos?	Categorias construídas a posteriori a partir das respostas dos participantes

Fonte: Elaborado pela autora.

4.1 Perfil dos participantes

Participaram da pesquisa 46 sujeitos, sendo que 83% são do sexo feminino e 17% do masculino e a maioria dos participantes, 53%, encontra-se na faixa etária de 30 a 40 anos de idade. Em relação à escolaridade, 15% tem nível superior, 46% cursou até o Ensino Médio, 25% até a 8ª série e 15% até a 5ª série. Os pais participantes têm filhos estudando no 1º e no 5º ano, ou seja, na faixa etária de 7 anos e de 10 anos.

O primeiro aspecto a ser destacado em relação aos participantes é a variável sexo, ou seja, as respostas foram dadas majoritariamente pelas mães. Este dado pode ser interpretado como havendo um maior envolvimento por parte de mães ou responsáveis do sexo feminino no processo educativo das crianças. Embora não tenha sido objeto de investigação de nosso estudo, entendemos que a definição de papéis nas famílias, entendidos como as atribuições das mulheres e dos homens, em relação à educação dos filhos e das filhas segue um modelo patriarcal que confere à mulher a responsabilidade pela educação das crianças.

Em relação à escolaridade, mais de 60% afirmam terem Ensino Médio ou Ensino Superior. Ainda assim, temos 40% das famílias com baixa escolaridade. Este é um dado que deve ser considerado pelas escolas quando busca a relação família-escola. A parte inicial deste estudo destacou diferentes formas de interação e participação da família na vida escolar dos filhos e filhas, ocorre que ao propor este tipo de atividade deve-se ter em conta as expectativas em relação à contribuição das famílias. Por exemplo, esperar que pais, mães e responsáveis ensinem conteúdos escolares às crianças pode ser uma tarefa quase impossível para um grande contingente. Por outro lado, a baixa escolaridade não impede que pais conheçam e opinem sobre alguns projetos e atividades e ao mesmo tempo estimulem e acompanhem os estudos dos filhos e filhas.

Quando questionados sobre a participação na Associação de Pais e Mestres (APMs) observamos que 45%, dizem participar da reunião de APM da escola. Entendemos que esta afirmação revela um desconhecimento sobre o que é a APM, uma vez que a sua composição tem 40% de pais e

responsáveis, desta maneira, seria impossível que 45% fizesse parte desta associação. Em relação à participação em reuniões bimestrais de pais e mestres observamos que quase a totalidade dos participantes, 96%, afirma participar.

Os dados sobre participação demonstram por um lado o desconhecimento sobre quais os possíveis canais de participação e também que a reunião de pais se configura como um espaço para as relações família-escola. Como apontado por Dessen e Polonia (2007, p. 27) o envolvimento das famílias ocorre sob diferentes formas de acompanhamento das tarefas desde o monitoramento das tarefas até às orientações sistemáticas do comportamento social e engajamento dos filhos nas atividades da escola.

As reuniões de pais geralmente têm como tema o desempenho acadêmico dos alunos e suas notas. Muitas vezes, a grande preocupação dos professores relaciona-se às dificuldades de aprendizagem e notas baixas dos estudantes. Na análise de Dessen e Polonia (2007, p. 28), há barreiras que geram descontinuidade e conflitos na integração entre família e escola e as formas de avaliação adotadas, bem como as estratégias para superar as dificuldades presentes no processo ensino-aprendizagem, não contribuem para incluir a família.

Há que se considerar também que, muitas vezes, há uma expectativa crescente em relação à participação familiar na escola, um discurso corrente na sociedade que pressupõe a existência de uma família de classe média, com uma mãe que tem tempo livre para participar de atividades escolares e acompanhar as tarefas dos filhos (cf. DE CARVALHO, 2000).

4.2 Análise das percepções e atuações familiares em relação aos conflitos escolares

Foram apresentadas aos participantes cinco questões abertas e uma fechada com campo para justificativa a fim de atender aos nossos dois objetivos específicos.

Quadro 3. Objetivos e questões propostas.

Objetivos Específicos	Questões propostas
1. Levantar a percepção de pais, mães e/ou responsáveis por estudantes do Ensino Fundamental I sobre os conflitos escolares.	1. Para você, o que é conflito? 2. Na sua opinião, por que acontecem conflitos na escola?
2. Identificar as atuações familiares direcionadas às crianças quando estas estão envolvidas em tais situações na escola e suas expectativas em relação ao papel da escola.	3. Seu filho ou sua filha já estiveram envolvidos em algum conflito? 4. Para você o que os pais, mães ou responsáveis devem fazer quando seu filho homem está envolvido em um conflito? 5. Para você o que os pais, mães ou responsáveis devem fazer quando sua filha mulher esta envolvida em um conflito? 6. Na sua opinião, o que a escola deve fazer quando acontecem conflitos?

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.1 Análise da questão 1 – Para você, o que é conflito?

Como já explicitado anteriormente, a análise dessa questão não utilizou categorias elaboradas previamente. Na análise das respostas dos participantes buscamos em suas percepções elementos comuns que pudessem configurar categorias, assim sendo, as categorias foram definidas a posteriori, ou seja, a partir das respostas expressas nos questionários, resultando em 3 categorias, a saber: (i) conflito como divergência de opiniões; (ii) conflito como manifestação de brigas e desentendimentos; e, por fim, (iii) falta de educação ou orientação.

A1 – Conflito como divergência de opiniões. Nesta categoria, estão as respostas que se referem às opiniões divergentes, ideias diferentes, falta de consenso sobre algo. Percebemos que os participantes percebem o conflito a partir de suas causas, o fato ou incidente que originou o conflito. Não havendo qualquer tipo de valoração, positiva ou negativa em relação ao mesmo. Exemplo: *Conflito é divergência de opiniões quando duas pessoas têm opiniões diferentes.*

A2 – Conflito como manifestação de brigas e desentendimentos. Nesta categoria, verificamos respostas relativas a brigas e desentendimentos. Os participantes que integram esta categoria percebem os conflitos a partir das maneiras que os envolvidos encontram para resolvê-los. Adotam uma perspectiva negativa e violenta dos conflitos. Exemplo: *Desentendimentos; embate, choque, batalha; quando tem discussões; falta de entendimento; falta de entendimento entre duas ou mais partes; brigas; violência; discussão; confusão.*

A3 – Falta de educação ou orientação. As respostas desta categoria definem conflitos como a falta de orientação ou educação. Nesta categoria, os participantes percebem os conflitos a partir dos significados que atribuem às maneiras violentas de resolução de conflitos adotadas pelos envolvidos. Exemplos: *Falta de educação; quando os filhos são maltratados; falta de paciência.*

Tabela 1. Definição de conflito.

Conflitos (N = 44)	(f)	%
A1 - Conflito como divergência de opiniões	07	16
A2 - Conflito como manifestação de brigas e desentendimentos	34	77
A3 - Falta de educação ou orientação	03	07
Total	44	100

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que a grande maioria dos participantes (77%), percebem o conflito pela maneira como ele é enfrentado, ou seja, pela violência entre os envolvidos. Esse tipo de percepção, muitas vezes é construída a partir das experiências vivenciadas pelas pessoas, ou seja, os conflitos que ocorrem na escola provavelmente são desencadeadores de reações violentas.

Historicamente, o conflito foi visto como subversão e tumulto, conseqüentemente prejudicial e quando este não existe demonstra que tudo está na mais perfeita ordem. Trata-se de uma visão subserviente, que vem de encontro a manutenção da ideologia capitalista e liberal, que tornam natural a exclusão de ideias (cf. AQUINO, ARAUJO, 2001). A associação dos conflitos à violência insere-se numa perspectiva tradicional e na opinião de Vinha e

Togneta (2009) essa concepção de conflitos ainda está muito presente nos dias de hoje, o conflito continua sendo encarado como algo negativo e danoso. Resta-nos a indagação sobre o porquê da prevalência deste tipo de concepção. Indo ao encontro de Nunes (2016), entendemos que essas percepções são as consequências do conflito mal gerido e que a superação deste tipo de concepção depende da mudança da situação. Se os conflitos fossem objeto de discussão e utilizados como mote para o diálogo sobre os temas que os motivam, provavelmente ensinaríamos aos alunos, por meio de vivências, que há maneiras democráticas e dialógicas para o enfrentamento de conflitos na escola.

Como destaca Araújo (2008, p. 20), os docentes e a escola ignoram a importância das relações e dos conflitos no desenvolvimento integral do aluno e na formação enquanto cidadãos autônomos. De maneira geral as escolas e seus atores não concebem a resolução de conflitos de forma dialógica como parte integrante do currículo, com isso, deixam-se de lado as relações interpessoais e a formação dos alunos sem promover o desenvolvimento de capacidades dialógicas.

A não compreensão dos conflitos como elemento essencial à democracia, revela a fragilidade do conhecimento acerca dos processos democráticos pela população. Somente em sociedades democráticas há espaço para a expressão de diferentes visões de mundo, necessidades, interesses. Sociedades autoritárias impõem um único modo de vida e de padrões de comportamento. Os dados aqui apresentados demonstram que as respostas que mais se aproximam da compreensão dos conflitos como expressão das diversidades sociais é a categoria 1, que conta com 16% das respostas. Para Chrispino (2002), o conflito relaciona-se com a vida democrática e pode contribuir para: regular as relações sociais; ver o mundo pela perspectiva do outro; o reconhecimento das diferenças; definir as identidades das partes que defendem suas posições; perceber que o outro possui uma percepção diferente; racionalizar as estratégias de competência e de cooperação; ensinar que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento.

O conflito é sinônimo de dissenso, algo característico de sociedades múltiplas, diversas e democráticas. Trata-se fenômeno inerente às relações

humanas que revelam as percepções da realidade de grupos e indivíduos. Muitas vezes estas podem ser opostas, divergentes, gerando conflitos de diferentes naturezas: interesses, necessidades, de opinião e amigável, tendo neste caso conotação de necessidade de negociação e não exatamente de embate entre pessoas (ARENGHERI, 2007). A percepção das diferenças entre as pessoas e grupos e de suas necessidades, valores, ideias, modos de viver distintos são essenciais à sociedade democrática que, por sua vez, deve garantir o direito de todos.

4.2.2 Análise da questão 2 – Na sua opinião, por que acontecem conflitos na escola?

Nesta questão optamos por utilizar a categorização de conflitos proposta por Moore (cf. Capítulo I). Tal opção deveu-se ao fato de já haver uma tipologia analítica criada e publicada versando sobre o mesmo tema de nosso estudo.

Moore (1998, p.62), citada por Chrispino (2002, p 20) classifica os conflitos a partir de suas causas e chega a cinco categorias: estruturais, valor, relacionamento, interesse e dados.

B1 – Estruturais. As respostas dessa categoria apontam as causas do conflito como sendo de padrões destrutivos de comportamento ou interação; fatores ambientais que impeçam a cooperação. Exemplos de respostas dessa categoria: *desajuste familiar; crianças agressivas.*

B2 – De valor. As respostas dessa categoria apontam as causas do conflito como sendo advindas de critérios diferentes para avaliar idéias ou comportamentos; objetivos exclusivos intrinsecamente valiosos; modos de vida, ideologia ou religião diferente. Exemplos de respostas dessa categoria: *Muitas crianças que pensam de forma diferente; divergência de opinião.*

B3 – De relacionamento. As respostas dessa categoria apontam as causas do conflito como sendo advindas de emoções fortes; percepções equivocadas ou estereótipos; comunicação inadequada ou deficiente; comportamento negativo

– repetitivo. Exemplos de respostas dessa categoria: *falta de respeito com colegas e professores; preconceito de outras crianças.*

B4 – De interesse. As respostas dessa categoria apontam as causas do conflito como sendo advindas de competição percebida ou real sobre interesses fundamentais (conteúdo); interesses quanto a procedimentos; interesses psicológicos. Exemplo de respostas dessa categoria: *cada um quer que prevaleça sua forma de pensar.*

B5 – Quanto aos dados. De maneira geral, as respostas que integram essa categoria desconsideram ou interpretam de maneira equivocada os dados sobre o conflito em questão, ou seja, as causas do conflito não são localizadas em seu conteúdo (dados), mas sim na avaliação de elementos do comportamento dos envolvidos, geralmente atribuídas aos pais e à educação recebida em casa. As suas causas são advindas de falta de informação sobre os dados dos conflitos ou sobre informação errada sobre os mesmos; resultam também de pontos de vista diferentes sobre o que é importante no conflito em questão, ou seja, sobre os dados que envolvem a situação; interpretações diferentes dos dados; procedimentos de avaliação diferentes, orientações equivocadas sobre como proceder. Exemplos de respostas dessa categoria: *falta de orientação dos pais; falta de educação; cada criança tem um tipo de orientação dos pais; pais não respeitam os filhos e gritam com eles usando palavras; falta de paciência.*

B6 – Respostas diferenciadas. Respostas que demonstram confusão ou desconhecimento. Exemplos de respostas dessa categoria: *por vários motivos diferentes; não fazemos a mínima ideia.*

Tabela 2. Causas dos conflitos escolares

Conflitos (N = 43)	(f)	%
B1 - Estruturais	02	05
B2 – De valor	09	21
B3 – De relacionamento	03	07
B4 – De interesse	02	05
B5 – Quanto aos dados	23	53
B6 - Respostas diferenciadas	04	09
Total	43	100

Fonte: Elaborado pela autora.

A categoria que apresenta a maior concentração de respostas (53%) é a que se relaciona aos dados, ou seja, demonstram que os pais localizam as causas dos conflitos não aos dados sobre o mesmo, mas sim às orientações advindas da família e à falta de educação das crianças. Assim, as informações sobre os conflitos são secundárias, para este grupo de participantes o mais relevante são as orientações que as crianças recebem que prevalecem na maneira de lidarem com os conflitos.

Os dados mostram-nos que prevalece uma visão negativa dos conflitos e a atribuição às famílias da responsabilidade das suas causas. Devemos reconhecer que, muitas vezes, os pais podem transmitir orientações e valores que não são desejáveis em uma sociedade democrática. Nesse contexto, cabe à escola, discutir com os estudantes como enfrentar conflitos e sobretudo atuar por meio de processos democráticos e dialógicos. A escola, portanto, atua como uma instituição que forma para a convivência social e participação cidadã em uma sociedade democrática. Esse tipo de atuação é fundamental para a construção de valores éticos comuns e é uma tarefa que não pode ficar apenas sob responsabilidade das famílias uma vez que estas têm valores próprios e que por vezes são contraditórios com os princípios de uma sociedade democrática.

Em seguida, com 21% das respostas temos a categoria Valor – na qual os conflitos são causados por utilização de critérios diferentes para avaliação de ideias e comportamentos, modos de vida, ideologia ou religião diferente. A escola é um microcosmos da sociedade e reunir em seu interior as diversidades de modos de viver, pensar, existir, sentir, relacionar-se, constitui um espaço potencialmente propício aos conflitos interpessoais. Aprender a conviver em uma sociedade marcada pelas diversidades é uma necessidade formativa da humanidade. Os dados demonstram que conviver com a diversidade é um ponto importante. O fato de estas diversidades desencadearem conflitos não é negativo, pelo contrário, se posicionamentos divergentes forem utilizados como pontos de partida para discussões sobre o respeito e a tolerância pelas diferenças estaremos atuando num sentido construtivo e educando os estudantes para conviverem de maneira

democrática num mundo marcado pela pluralidade de ideias, modos de vida e visões de mundo.

A percepção dos participantes sobre as causas dos conflitos escolares aponta dois elementos importantíssimos: conhecimentos e valores. O enfrentamento dos conflitos por vias democráticas e dialógicas pressupõe que se conheça o ponto de vista do outro, que se obtenha informações fidedignas sobre o tema que permeia o conflito e que se discutam maneiras justas de resolver o dissenso. Ao mesmo tempo, os valores apontam para a importância da dimensão ética de respeitar as diferenças entre as pessoas e o direito de cada um ter suas necessidades atendidas. Podemos mais uma vez retomar as discussões anteriores sobre o papel formativo dos conflitos e a importância de que tais discussões ganhem espaço nos currículos escolares.

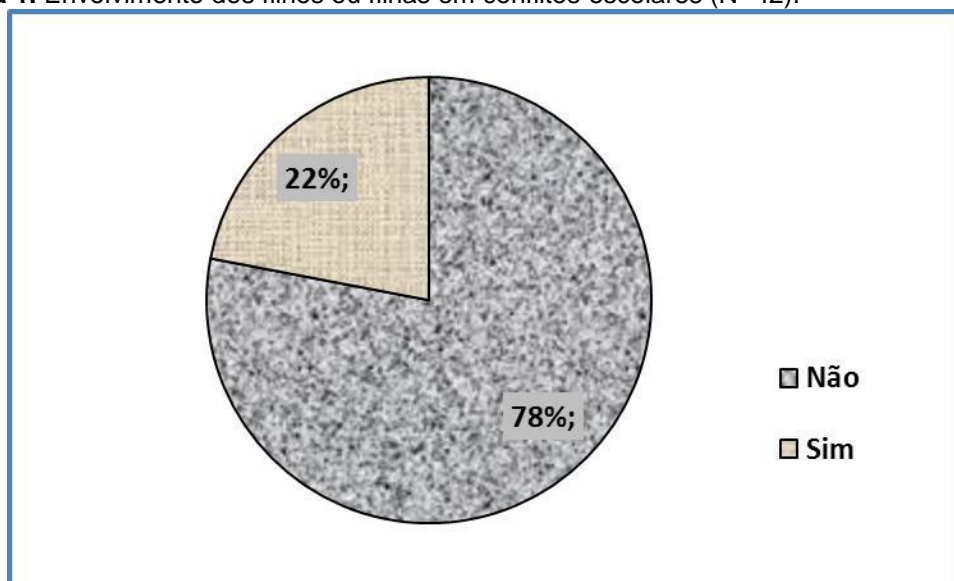
Como já mencionado, os currículos escolares dedicam atenção quase que exclusiva aos conteúdos de disciplinas e abrem pouco espaço para a discussão de temas relevantes para a convivência e que muitas vezes são polêmicos e desconhecidos, resultando em divergências de opiniões e até mesmo desrespeito dos direitos de outras pessoas. A educação em valores e a discussão dos sentimentos não são conteúdos escolares e raramente são objeto de ações intencionalmente planejadas para seu desenvolvimento. Embora essas dimensões humanas sejam essenciais para as relações interpessoais, intergrupais e sociais de maneira geral não fazem parte da formação dos alunos. Quando ocorre algum incidente na escola, docentes e gestores adotam medidas emergenciais e tratam do tema, muitas vezes, de maneira superficial e pontual. Cessado o episódio, cessam as preocupações com a formação mais ampla dos estudantes.

As demais categorias, estruturais relacionamentos e interesses, concentram uma baixa frequência de respostas, demonstrando que as percepções de pais sobre as causas dos conflitos voltam-se, majoritariamente, para a não consideração dos dados relativos ao conflito e sim às orientações familiares e aos valores.

4.2.3 Análise da questão 3 – Seu filho ou sua filha já estiveram envolvidos em algum conflito?

Essa questão apresentou duas alternativas de resposta (sim ou não) e um campo para justificativas sobre qual o conflito as crianças estiveram envolvidas. O total de participantes que responderam a essa questão foi de 42.

Figura 1. Envolvimento dos filhos ou filhas em conflitos escolares (N- 42).



Fonte: Elaborado pela autora.

Verificamos que a grande maioria dos entrevistados, 78%, disseram que os (as) filhos (as) não estiveram envolvidos em conflitos escolares ou que não estavam informados sobre esse tipo de situação. Portanto, o *não* se refere tanto ao não envolvimento, como ao não conhecimento dos participantes sobre essas situações. Entendemos que não saber ou não estar informado pode indicar que a escola tem atuado para o enfrentamento dessas situações. Se os conflitos são discutidos e resolvidos na escola podem não chegar ao conhecimento dos pais. Defendemos a perspectiva de que conflitos são situações, potencialmente, favoráveis a uma educação democrática capaz de criar condições para que diferentes perspectivas sobre um mesmo tema possam ser discutidas e compreendidas. Assim, cabe à escola explorar este potencial dos conflitos de modo a torna-los de fato educativos.

Quanto aos entrevistados que responderam sim e justificaram suas respostas, explicitando os conflitos nos quais seus filhos estiverem envolvidos, forneceram as seguintes respostas, destacadas no Quadro 4.

Quadro 4. Motivos do envolvimento em conflitos.

Brigas, agressões	<i>meu filho apanhou no intervalo de três crianças</i>
	<i>briga</i>
	<i>uma garota pediu para os garotos baterem no meu filho</i>
	<i>foi desafiado por um colega mais velho</i>
	<i>meu filho foi parado na entrada da aula por outras crianças</i>
Personalidade	<i>minha filha é muito encrenqueira</i>
Bullying, gordofobia	<i>bullying com meu filho por conta do peso</i>
Causas diversas	<i>coisas pequenas</i>
	<i>disputa por coisas</i>
	<i>mal entendido e incentivo dos amigos</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Todos os pais que relataram conflitos nos quais seus filhos ou suas filhas estiveram envolvidos referem-se a situações de violência, discriminação ou desentendimento. Esse dado corrobora os apresentados pela análise da primeira questão, na qual prevalece a visão negativa dos conflitos. Grande parte das justificativas nos remetem à vitimização da criança, ou seja, as falas denunciam agressões sofridas e não praticadas contra os colegas, exceto a fala de que a filha é encrenqueira que dá margem a interpretações de que se trata de uma criança provocadora. As três justificativas que apontam causas diversas não nos possibilitam analisar o lugar da criança no conflito.

Estes dados podem ser analisados a partir dos resultados da questão anterior que apontam os valores e o desconhecimento como causas dos conflitos. Talvez a falta de diálogo e de ações educativas voltadas à formação ética seja um dos fatores que propiciam o desrespeito e as violências destacados nas justificativas dos pais.

4.2.4 Análise das questões 4 e 5 – Para você o que os pais, mães ou responsáveis devem fazer quando seu filho homem está envolvido em um conflito? Para você o que os pais, mães ou responsáveis devem fazer quando sua filha mulher esta envolvida em um conflito?

A análise das duas questões foi feita com base na classificação proposta por Baumrind (1966; 1991; 1997) que estabelece três estilos de atuação parental: pais autoritários, pais autoritativos, pais permissivos.

Segundo a autora, pais autoritários são rígidos, pautando-se na rigidez e respeito pela ordem, não admitem a participação e questionamento das crianças quanto suas ordens e utilizam a punição física como forma de método educativo. Pais autoritativos dão muito afeto aos filhos, porém, ao mesmo tempo, buscam instruí-los quanto ao comportamento de modo coerente e restringem punições físicas e que dão importância a participação do filho e dão voz às crianças, portanto valorizam o diálogo e incentivam os filhos a pensar sobre suas próprias atitudes. Os pais permissivos atendem todas as vontades e pedidos dos filhos e buscam não punir nem contrariar. Além das 3 categorias propostas por Baumrind, identificamos mais duas, pais que transferem responsabilidade para a escola e pais que não sabem como agir.

C1 – Autoritários. As respostas dessa categoria apontam para mães, pais e/ou responsáveis que apresentam altos níveis de exigência com os (as) filhos (as), são autocráticos, rejeitam questionamentos e opinião da criança, prezam pela punição e se utilizam de força física como forma de punição. Exemplo: *punir; castigo; resolver o problema em casa; cortar o que a criança gosta; repreender.*

C2 – Autoritativos. As respostas dessa categoria apontam para mães, pais e/ou responsáveis que estabelecem regras e padrões, monitoram a conduta da criança corrigindo quando necessário. Tem ampla comunicação com a criança e respeito. Exemplo: *conversar; ajudar a resolver da melhor forma; mostrar o que é certo; dialogar; sempre a conversa é o melhor; conversar e explicar o que é certo; não dar solução pronta, ajudar a criança resolver; orientar a criança a resolver tudo na conversa e com muito respeito.*

C3 – Permissivos. As respostas dessa categoria apontam para mães, pais e /ou responsáveis exercem pouca autoridade, são excessivamente tolerantes e tendem a satisfazer qualquer demanda da criança. Exemplos de respostas dessa categoria: *dou razão a ele e digo que deve se defender.*

C4 – Transferência de responsabilidade. As respostas dessa categoria apontam para mães, pais e /ou responsáveis buscam transferir a resolução do conflito para a escola. *Exemplo: a escola deve tomar alguma providência.*

C5 – Não sabe. As respostas dessa categoria apontam para mães, pais e /ou responsáveis que não souberam responder. Exemplo: *não sei; não sei, pois nunca aconteceu.*

Tabela 3. Atuação dos pais quando seus filhos estão envolvidos em conflitos escolares.

Conflitos	Orientações às filhas (N = 46)		Orientações aos filhos (N = 42)	
	(f)	%	(f)	%
C1 – Autoritários	09	19	09	21
C2 - Autoritativos	21	46	20	48
C3 - Permissivos	05	11	05	12
C4 – Transferem responsabilidades	09	20	05	12
C5 – Não sabe	02	04	03	07
Total	46	100	42	100

Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados

Os dados apresentados na Tabela 3 demonstram que há pouca diferença entre as atuações direcionadas às filhas e aos filhos. Na categoria 4 (pais que transferem responsabilidade) percebemos que em relação às meninas há uma maior porcentagem de pais e mães que transferem a responsabilidade para escola e em relação aos meninos uma maior porcentagem que não sabe como atuar.

Em relação à transferência de responsabilidade, uma das consequências possíveis deste tipo de atitude é a falta de autonomia para enfrentar os problemas, ao transferir para a escola e esperar que a professora ou diretora resolvam os pais se eximem da sua responsabilidade de participar da vida escolar e a criança não é estimulada a refletir sobre a situação vivenciada. Quanto ao não saber como agir, são participantes que talvez não

tenham uma clareza sobre seu papel diante deste tipo de situação apresentada hipoteticamente e necessitam de fatos pontuais e concretos para atuarem, ou seja, talvez não existam princípios centrais que orientem suas ações, as orientações vão depender de cada situação.

Embora não tenhamos problematizado o gênero neste estudo, entendemos que os dados apresentados neste questionário demonstram não haver diferença significativa nesse sentido. Verificamos seis entrevistados que buscaram deixar claro que atuam em relação à *filha e ao filho da mesma maneira, que a educação para ambos é igual, que não há diferença entre filho e filha.*

Em dois questionários verificamos uma diferença significativa na atuação em relação ao filho e à filha, sendo que um dos participantes quando questionado quanto à orientação do filho *homem* diz ser necessário *corrigir e colocar de castigo* e quanto à filha *mulher, deve conversar e aconselhar*. Um outro participante do sexo masculino quando questionado quanto à orientação do filho *homem* diz ser necessário *conversar e por limites*, e quanto à filha *mulher* deve *ensiná-la a se comportar*.

É importante destacar que a grande maioria dos respondentes são do sexo feminino e, portanto, as respostas em grande parte retratam atuações de mães ou responsáveis mulheres. Estes recortes são interessantes e fornecem pistas para estudos posteriores.

Observamos que as mães, pais e/ou responsáveis em sua maioria afirmam atuar diante de conflitos tanto em relação ao filho homem (48%) quanto à filha mulher (46%) por meio do diálogo e do respeito – estilo parental autoritativo; porém há um percentual significativo que veem a punição como solução da situação (21% filhos e 19% filhas) – estilo parental autoritário. Diante destes dados percebemos que quando os pais tem conhecimento dos conflitos escolares nos quais seus filhos e filhas estão envolvidos, buscam em sua maioria, dialogar sobre os mesmos. Uma porcentagem menor recorre a atuações repressivas. Essas maneiras de atuar podem se refletir nos comportamentos dos filhos.

No estilo parental autoritário, a ênfase recai sobre a obediência e na disciplina por parte da criança, como uma forma de poder dos pais. Os filhos de pais autoritários apresentam características de maior agressividade e

insegurança. São crianças mais apreensivas, receosas, inseguras, agressivas, dependentes, socialmente inibidas, com dificuldades na regulação das emoções e insatisfação, tendem a apresentar mais comportamentos de externalização e delinquência, e reduzida responsabilidade social (cf. BAUMRIND, 1993). Alguns autores ainda associam esse estilo a sintomas depressivos na criança, afetos negativos, prejuízos nas competências acadêmicas e adaptação escolar (DARLYN; MCCARTNEY; TAYLOR, 2006).

Aqui prevalecem relações classificadas como autoritária, ou seja, observa-se a predominância do respeito unilateral (apenas o filho deve respeitar os pais) e a obediência (movida pelo medo da punição), visando cessar os efeitos, mas não discutindo as causas, as origens do conflito. Além do mais, relações coercitivas e ameaçadoras em nada contribuem para que as crianças percebam o ponto de vista de outras pessoas e aprendam a respeitar as diferenças. Este tipo de intervenção não contribui para o desenvolvimento moral das crianças, pois estabelece relações pautadas pelo medo.

Os filhos de pais autoritativos apresentam melhor desempenho acadêmico, habilidades sociais, menos problemas de internalização e externalização. São mais independentes, intencionais, dominantes e orientados para a realização. São mais socialmente responsáveis, amigáveis, cooperantes, socialmente maduros e altruístas. Apresentam menores níveis de problemas de comportamento, ansiedade e depressão, maior número de comportamentos assertivos, de auto confiança, auto controle, auto estima, competência social, autorregulação, criatividade, persistência, liderança e mais competências acadêmicas (BAUMRIND, 1993; MACCOBY; MARTIN, 1983). Este estilo parece promover resultados mais favoráveis ao desenvolvimento da criança.

Em relação ao estilo parental permissivo, notamos que as porcentagens são muito próximas para meninas e meninos (11% e 12% respectivamente). Essa configuração permissiva compromete o desenvolvimento acadêmico e social da criança, no que diz respeito a assertividade, responsabilidade social, autonomia, regulação emocional. Filhos de pais permissivos apresentam baixos níveis de auto controle, auto estima e auto confiança, apresentam imaturidade, dependência, impulsividade, agressividade e afeto negativo.

O estilo parental caracteriza a forma com que os pais lidam com as questões de poder e hierarquia na relação com os filhos, e as posições que adotam frente aos problemas disciplinares, ao controle do comportamento e à tomada de decisões (PACHECO, 1999 *apud* HENNIGEN, 1994).

É por meio da convivência familiar que os primeiros repertórios comportamentais, de ações e de resolução de problemas vão se estabelecendo, ou seja, aquilo que a família diz e faz vai se integrando e compondo um modelo interno de como agir, pensar e lidar com as situações cotidianas, formando padrões de interação social. Este aprendizado reflete-se na atuação em outras instituições sociais, dentre elas a escola (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 23).

Indo ao encontro do que propõem as autoras, Parolin (2005, p. 47) explica que os pais serão os primeiros moderadores responsáveis por mostrar à criança quando apresentar ou não determinados comportamentos. Minayo (1999, p. 83) amplia ainda mais esta compreensão e refere-se aos aspectos sociais que as orientações familiares desencadeiam, para a autora, é na família que se definem papéis sociais de gênero, cultura de classe e se reproduzem as bases de poder.

Para Bronfenbrenner (1996) e Krebs (2005) é na família que os primeiros conflitos ocorrem, sendo este ambiente uma das fontes para o desenvolvimento de habilidades sociais imprescindíveis ao convívio social harmonioso. Tais habilidades podem ser definidas como a capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de consequências positivas para si e para os outros.

Assim, a qualidade dos cuidados parentais é apontada frequentemente como a variável mais importante para o desenvolvimento infantil (cf. SROUFE, 2002). A exposição da criança às práticas parentais pouco construtivas aumenta a vulnerabilidade da criança e constituem-se em fatores de risco tanto para com seu desenvolvimento cognitivo quanto social.

4.2.5 Análise da questão 6 - Na sua opinião, o que a escola deve fazer quando acontecem conflitos?

Como já explicitado anteriormente, a análise desta questão não utilizou categorias elaboradas previamente. Na análise das respostas dos participantes, buscamos em suas percepções elementos comuns que pudessem configurar categorias, assim sendo, as categorias foram definidas a posteriori, ou seja, a partir das respostas expressas nos questionários, resultando em quatro categorias: escola deve resolver os conflitos; escola e família devem resolver os conflitos; resolução de conflitos de forma dialógica; e não sabe.

D1 – Escola deve resolver os conflitos. As respostas dessa categoria atribuem à escola a responsabilidade da resolução dos conflitos escolares, conversando com os alunos, orientando pais, deixando o aluno de castigo, punindo ou dando advertência. Exemplo: *a escola deve resolver da melhor maneira.*

D2 – Escola e família devem resolver os conflitos. As respostas desta categoria acreditam em uma atuação conjunta na qual a resolução dos conflitos escolares é atribuição da escola e dos pais. Exemplo: *os pais e a escola têm que resolver, cada um faz a sua parte.*

D3 – Resolução dos conflitos de forma dialógica. As respostas dessa categoria acreditam que a resolução dos conflitos deve acontecer por meio de diálogo, negociação e colaboração mútua. Exemplo: *todo mundo junto conversando.*

D4 – Não sabe. As respostas dessa categoria apontam para mães, pais e/ou responsáveis que não responderam ou disseram não saber responder. Exemplo: *não sei.*

Tabela 4. Expectativa dos pais sobre atuação da escola diante dos conflitos.

Expectativas (N = 53)	(f)	%
D1 - Escola deve resolver os conflitos	34	64
D2 - Escola e família devem resolver os conflitos	11	21
D3 - Resolução dos conflitos de forma dialógica	03	06
D4 - Não sabe	05	09
Total	53	100

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados apresentados na tabela 4 demonstram que a grande maioria dos pais (64 %), atribuem à escola a função de resolver os conflitos escolares, acreditando ser da escola tal responsabilidade. Os entrevistados que se enquadram nesta categoria deram as seguintes respostas: 18,3 % dos entrevistados dessa categoria acreditam que *a escola deve conversar com os alunos*, 44,1% afirmam que *a escola deve chamar os pais dos alunos e orientá-los*, 5,8% disseram que *a escola precisa resolver da melhor forma*, 5,8 % afirmam que *a escola deve intermediar a situação*, 5,8% apontam que *a escola deve deixar o aluno de castigo*, 8,6% afirmam que *a escola precisa tomar alguma providencia pra resolver a situação*, 5,8 % citam que *a escola deve punir o aluno, os alunos devem ser levados para a direção (2,9%)*, *a direção tem que dar advertência (2,9%)*.

As respostas que se concentram na categoria D1 demonstram uma interpretação negativa do conflito e entendem que este tem que ser resolvido cessando seus efeitos por meio da repressão aos envolvidos. As medidas mencionadas são punitivas e não vislumbram a possibilidade de discussão ou compreensão dos fatos que envolvem o conflito, o foco está em cessar os comportamentos advindos dos conflitos.

A categoria D2 que reúne as respostas que se referem a ações conjuntas concentra 21% dos entrevistados. Neste grupo, acredita-se que os pais devem ser chamados pela escola para juntos resolverem os conflitos, porém sem a participação dos alunos envolvidos. Novamente temos uma interpretação negativa dos conflitos que envolve a família como parte da solução do problema. O não envolvimento dos alunos na discussão do problema traz uma concepção autoritária de relacionamentos, por meio da qual os pais e a escola decidem o que as crianças deverão fazer, trata-se de obedecer e não de compreender as situações. A exemplo dos posicionamentos destacados na categoria anterior, a preocupação é cessar os efeitos do conflito

e não compreender os acontecimentos e as divergências que ocasionaram os conflitos.

A categoria 3 reúne 6% dos entrevistados os quais acreditam ser importante uma resolução de conflitos dialógica, defendendo a ideia de que as partes envolvidas devem dialogar e chegar a ponto comum, ao consenso. Esta categoria aproxima-se de uma visão democrática dos conflitos, compreendendo que a via para seu enfrentamento é muito importante, pois o diálogo pode levar ao consenso. Essa percepção revela uma característica central dos processos democráticos na sociedade: a capacidade de reconhecer diferentes posicionamentos e necessidades e a importância de se chegar a um ponto que contemple na medida do possível diferentes perspectivas e interesses. Essa percepção reconhece o valor educativo dos conflitos e seu potencial formativo.

A quarta categoria com 9% dos entrevistados agrupa as respostas daqueles que não responderam ou disseram não saber o que deve ser feito. É uma porcentagem considerável de pais e mães que não sabem como se posicionar em relação ao papel da escola. Talvez nunca tenham refletido sobre este tema ou sobre o papel formativo da escola.

É possível observar diante das respostas citadas que a visão da resolução de conflitos de forma unilateral e vertical e por meio de punições ainda é a que prevalece na visão das mães, pais e responsáveis, enquanto que a resolução de conflitos partilhada e dialógica é pouco abordada, talvez por questões culturais, por não terem sentimento de pertença com relação à escola e desconhecimento das novas possibilidades de abordagem e solução dos conflitos.

O papel esperado da escola é uma atuação repressora e punitiva. Este tipo de relação marcada pelo autoritarismo e a repressão aos efeitos de conflitos mal geridos tem um caráter educativo marcado por concepções tradicionais de educação nas quais prevalecem relacionamentos unilaterais: da escola, pais ou docentes em direção ao aluno. As regras emanam dos adultos e devem ser obedecidas pelas crianças. Certamente que regras são imprescindíveis a qualquer tipo de instituição e à vida em sociedade, mas compreender os princípios das regras e poder, por vezes, participar da sua

elaboração, é essencial à construção de uma personalidade moral autônoma e democrática.

CONSIDERAÇÕES

Família e escola são duas instituições que exercem grande influência na formação de crianças e adolescentes. Buscando conhecer as percepções e as orientações familiares sobre conflitos escolares, este estudo partiu do seguinte problema: *Como mães, pais ou responsáveis veem os conflitos escolares e como atuam junto aos seus filhos e filhas quando estes estão envolvidos nestas situações?*

A fim de responder ao problema proposto foram estabelecidos dois objetivos, quais sejam: (i) levantar a percepção de pais, mães e/ou responsáveis por estudantes do Ensino Fundamental I sobre os conflitos escolares e (ii) identificar atuações familiares direcionadas às crianças quando estas estão envolvidas em tais situações na escola e suas expectativas em relação ao papel da escola.

A partir dos dados coletados junto a pais, mães e responsáveis de uma escola pública de Ensino Fundamental I do interior de São Paulo, podemos afirmar que a grande maioria dos participantes percebem o conflito pela maneira como ele é enfrentado, ou seja, pela violência entre os envolvidos. A literatura sobre o tema (cf. AQUINO, ARAUJO, 2001; NUNES, 2016; VINHA; TOGNETA; 2009) localiza este tipo de concepção sobre conflitos também no interior da própria escola; trata-se de uma visão tradicional comum a vários educadores e com raízes históricas que associam o conflito à subversão e ao tumulto e portanto, como algo prejudicial que ameaça a ordem. Assim, conceber negativamente este tipo de situação é uma atitude comum entre pais e educadores.

Essa visão tradicional negativa sobre conflitos tem implicações na formação dos estudantes, pois o discurso corrente em muitas escolas é sobre como evitar conflitos, uma vez que seu potencial educativo, por vezes, não é percebido pela comunidade escolar. Geralmente este discurso concebe o conflito pelas consequências violentas que resultam da sua não gestão, ou seja, ele só é alvo de atenção quando culmina em ações violentas, portanto, o problema não está no conflito em si, mas na maneira como ele é enfrentado ou negligenciado nas escolas.

Se partirmos do pressuposto que os seres humanos são diferentes e, portanto, têm necessidades, opiniões, valores, gostos, visões de mundo distintas não há como esperar que as relações entre as pessoas sejam sempre harmônicas, sem divergências. Ampliando ainda mais a interpretação sobre as diferenças humanas, não há sociedade democrática sem a expressão das diversidades de diferentes grupos. Assim, em instituições que reúnem pessoas com diferentes experiências e visões de mundo os conflitos fazem parte das relações interpessoais e são importantes para que os indivíduos aprendam que há outros modos de pensar e viver além daqueles que eles vivem e conhecem, mais do que isso, é imprescindível aprender a conviver, respeitar e aceitar as diferenças entre as pessoas.

Temos vivenciado no Brasil episódios violentos entre grupos sociais que pensam de maneiras distintas. A intolerância e o uso da violência para impor ideias e padrões de comportamento demonstram nossa precária formação para a cidadania democrática. Cabe às escolas formar para a cidadania, dever que está explícito em nossa Constituição Federal.

Os conflitos escolares são um caminho importante e necessário para que as novas gerações compreendam e aprendam a conviver com as diferenças sem tentar impor suas ideias pela força física ou política. Esse papel se torna ainda mais relevante quando constatamos que a educação familiar pode atuar na contramão do que é desejado socialmente, ou seja, se conflitos são percebidos negativamente as orientações sobre como atuar frente aos mesmos podem não ser pautadas por valores democráticos como respeito, justiça e tolerância. A não compreensão dos conflitos como elemento essencial à democracia, revela a fragilidade do conhecimento acerca dos processos democráticos pela população. Somente em sociedades democráticas há espaço para a expressão de diferentes visões de mundo, necessidades, interesses. Sociedades autoritárias impõem um único modo de vida e de padrão de comportamento. A tão proclamada ordem que não tolera conflitos revela um posicionamento autoritário e antidialógico que nega a possibilidade de expressão das diferenças entre as pessoas.

Apesar da visão predominantemente negativa a cerca dos conflitos encontramos uma pequena parcela de participantes (16%) percebem como expressão de posicionamentos diferentes entre as pessoas. Encontrar

ressonância junto às famílias pode favorecer o debate de ideias e conduzir a superação de concepções tradicionais e negativas, revela-se assim, a possibilidade de ampliar a discussão sobre o tema na comunidade escolar.

As causas dos conflitos na percepção dos participantes advêm das orientações familiares e da falta de educação das crianças. Esta percepção corrobora com a concepção tradicional e negativa dos conflitos que os concebe como algo violento e prejudicial. Ora, se os conflitos são concebidos pela maneira como são resolvidos, geralmente violenta e desrespeitosa, podemos compreender que não houve educação e orientação adequadas para lidar com os mesmos, portanto, para evitar as agressões e violência, as crianças precisam receber educação. Ainda que o pressuposto inicial seja a negatividade dos conflitos, a interpretação sobre as causas do mesmo leva a um ponto importante, o reconhecimento de que é necessária a educação para enfrentar este tipo de situação.

Outro fator apontado como causador de conflitos são os valores, ideias e posicionamentos divergentes são valorados negativamente pelas crianças gerando situações de conflitos. Os dados demonstram que conviver com a diversidade é um ponto importante. O fato de estas diversidades desencadearem conflitos não é negativo, pelo contrário, se posicionamentos divergentes forem utilizados como pontos de partida para discussões sobre o respeito e a tolerância pelas diferenças estaremos atuando num sentido construtivo e educando os estudantes para conviverem de maneira democrática num mundo marcado pela pluralidade de ideias, modos de vida e visões de mundo. Assim, mais uma vez reitera-se a importância da educação para o aprendizado da vida social.

A maneira como os conflitos são percebidos pelos pais é importante, pois pode influenciar as atuações junto aos filhos quando estes estão envolvidos nesses tipos de situação. A atuação recorrente entre os participantes é a via dialógica, ou seja, buscam conversar com seus filhos sobre o que aconteceu. Dentre as respostas apresentadas pelos participantes percebemos que concebem os conflitos pelo seu resultado, ou seja, ações violentas e desrespeitosas, localizam suas causas na falta ou má educação familiar e o caminho apontado é o diálogo. Assim, percebe-se que a educação familiar que consideram adequada para tratar do problema valoriza vias

pacíficas e dialógicas. Ainda que quase a metade dos pais apontem caminhos dialógicos, encontramos em cerca de 20% das respostas concepções punitivas que encontram nos castigos uma via de enfrentamento aos conflitos, assim, estes pais ao terem conhecimento de situações desta natureza nas quais seus filhos estavam envolvidos adotam a punição para enfrentar o problema.

Interessante notar que ainda que os participantes localizem as causas dos conflitos na falta de educação familiar, a expectativa em relação ao papel da escola é grande. Mais de 64% atribuem à instituição o papel de resolver os conflitos e mais 20% acreditam em uma ação conjunta (escola-família). Podemos interpretar estes dados como a crença na ação educativa da escola e de fato temos que reconhecer que se os conflitos acontecem na escola o local para o seu enfrentamento é a própria instituição. O encontro com as diversidades humanas se dá neste espaço que é também o lugar da aprendizagem sobre formas de convivência.

Entendemos que este estudo nos fornece dados para refletir sobre a importância da ação educativa voltada à compreensão e enfrentamento de conflitos no cotidiano escolar. Ainda que os pais localizem como principal causa de conflitos a falta de educação familiar (educação que falhou ou que falta na família das outras crianças, não na sua própria) é à escola que se atribui a possibilidade de educar os alunos. Outro ponto importante é o reconhecimento por parte dos pais de que o diálogo é o caminho mais adequado para lidar com os conflitos. Destacamos e enfatizamos esta perspectiva, pois não há outro caminho democrático que não seja o diálogo para a busca de soluções ou de enfrentamentos aos conflitos.

A capacidade de lidar com os conflitos não é algo inato, portanto, as crianças e adolescentes devem aprender a partir de suas vivências e de intervenções educativas, sobretudo na escola e na família. São duas instituições que tem um papel importantíssimo na regulação das emoções e na aquisição das habilidades sociais da criança. Em ambas há ocorrência de conflitos, e ambas influenciam diretamente no repertório de formas de resolução dos mesmos, resultando em consequências positivas ou não.

Por fim, destacamos que os dados analisados e as considerações tecidas referem-se a uma população específica de uma escola de ensino fundamental I de uma cidade de porte médio no estado de São Paulo e com

pais e mães de classe média e com nível médio de escolaridade. Estudos realizados com outras populações podem trazer resultados distintos e sua comparação pode resultar em reflexões importantes que podem contribuir para considerações de outras variáveis nas análises.

REFERENCIAS

ABRAMOVAY, M. *et al.* **Escola e violência**. Brasília. DF: Unesco, 2002.

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **R. Fac. Edu.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul./dez. 1998.

ARAÚJO, U. F. Resolução de conflitos e assembleias escolares. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 31, p. 115-131, 2008.

ARAUJO, V. A. A. Cognição, afetividade e moralidade. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 137-153, dez. 2000.

ARENGHERI, S. Bullying na escola está ligado à má relação familiar. **Jornal da USP**, São Paulo, 21 de outubro de 2017. Editorial Ciências da Saúde. Disponível em <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-da-saude/bullying-na-escola-esta-ligado-a-ma-relacao-familiar-diz-estudo/>. Acesso em 15 maio 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CASARIN, N. E. F.; RAMOS, M. B. J. Família e aprendizagem escolar. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 24, n. 74, p. 182-201, 2007.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, dez. 2002.

CHAUÍ, M. **Introdução à Filosofia**. Porto Alegre: Ed. Bertand Brasil, 2000.

CHISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. **A mediação do conflito escolar**. V. IX. São Paulo: Biruta, 2011.

DE CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 143-155, 2000.

DESSEN, M. A.; DA COSTA POLONIA, A. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

FALCKE, D.; ROSA, L. W.; STEIGLEDER, V. A. T. Estilos parentais em famílias com filhos em idade escolar. **Gerais: Rev. Interinst. Psicol.** [online], São João Del Rey, v. 5, n. 2, p. 282-293, 2012.

FANTE, C.; PEDRA, J. A. **Bullying Escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GALVÃO, I.; DO COTIDIANO ESCOLAR, C. **Conflitos sim, violência não**. Programa Ética e Cidadania construindo valores na escola e na sociedade. Brasília: MEC, 2004.

GARCIA, J. Indisciplina na escola. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, p. 101-102, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, R. A. MARTINS, A. M. Conflitos e indisciplina no contexto escolar: a normatização do Sistema de Proteção Escolar em São Paulo. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.2 4, n. 90, p. 161-178, jan./mar. 2016

GOMIDE, P. I. C.; SAMPAIO, I. T. A. Inventário de Estilos Parentais (IEP-Gomide, 2006): Percurso de padronização e normatização. **Psicologia: Argumento**, Curitiba, v. 25, n. 48, p. 15-26, jan./mar. 2007.

HENNIGEN, I. **Dimensões psicossociais da adolescência**: identidade, relação familiar e relação com amigos. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

JARDIM, A. P. **Relação entre Família Escola**: proposta de Ação no Processo Ensino – Aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2006.

KLEIN, A. M.; PÁTARO, C. S. O. A escola frente às novas demandas sociais: educação comunitária e formação para a cidadania. **Cordis**: Revista Eletrônica de História Social da Cidade, São Paulo, n. 1, p. 1-18, jul. 2012.

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.

LICCIARDI, L. M. S. **Investigando os conflitos entre as crianças na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 35-45, 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. EPU, 2001, São Paulo.

MacCOBY, E.; MARTIN, J. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. *In*: HETHERINGTON, E. M.; MUSSEN, P. H. (org.). **Handbook of child psychology**. V. IV. New York: Wiley, 1983. p. 1-101.

MARTINEZ ZAMPA, D. **Mediación educativa y resolución de conflictos: modelos de implementación.** Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2005.

MINAYO M. C. S *et al.* (org.). **Fala, galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MORGADO, C.; OLIVEIRA, I. Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. **EXEDRA: Revista Científica, Coimbra**, n. 1, p. 43-56, 2009.

MULLET, J. H., AMSTRUZ, L. S. **Disciplina Restaurativa para as escolas.** São Paulo: Palas Athena, 2012.

NASCIMENTO, E. M.; EL SAYED, K. M. **Administração de conflitos.** Gestão do Capital Humano. V. 5. Curitiba: Editora Gazeta do Povo, 2002. p. 47-56.

NEBOT, J. R. Violencia y conflicto en los ámbitos educativos. **Ensayos y Experiencias**, Buenos Aires, ano 7, n. 35, p.77-85, sept./oct. 2000.

NJAINE, K; MINAYO, M. C. S. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Interface** (Comunicação, Saúde, Educação), Botucatu, v. 7, p. 119-134, 2003.

NUNES, A. O. **Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores.** São Paulo: Contexto, 2011.

OSORIO, L. C. **Família Hoje.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PACHECO, J. T. B.; TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. B. Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência. **Psic.: Teor. e Pesq.** [online], São Paulo, v. 15, n. 2, p.117-126, 1999.

PAROLIN, I. **Professores formadores**: a relação entre família, a escola e a aprendizagem. Curitiba: Positivo, 2005.

PAROLIN, I. **Relação Família e Escola**: Revista atividades e experiências. Positivo, 2008.

PSICÓLOGA explica papel da família para prevenção da violência. Canção **NOVA**. São Paulo, 24 de fevereiro de 2009. Disponível em <https://noticias.cancaonova.com/mundo/psicologa-explica-papel-da-familia-para-prevencao-da-violencia/>. Acesso em 23 maio 2018.

SALVO, C. G.; SILVARES, E. F. M.; TONI, P. M. Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. **Estud. Psicol.**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 187-195, 2005.

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

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez. 2002.

SILVA, E. L. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

TEIXEIRA, O. E. J. **Gestão de conflitos no ensino básico de português**. O caso do concelho do Funchal (Portugal). Tese. Universidade de Granada, Faculdade de Ciências da Educação, Granada, 2001.

TOGNETA, L. R. P.; LEME, M. I. S.; VICENTIN, V. F. **Quando os conflitos nos pertencem**. V. III. Campinas: Mercado das letras, 2013. (Col. Destruindo a violência na escola: os meus, os seus e os nossos bagunceiros)

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

VALENTINI, F.; ALCHIERI, J. C. Modelo clínico de estilos parentais de Jeffrey Young: revisão da literatura. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 113-123, 2009.

VIDIGAL, S. M. P.; OLIVEIRA, A. T. Resolução de conflitos na escola: um desafio para o educador. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 215-234, set./dez. 2013.

WEBER, L. N. D. *et al.* Continuidade dos estilos parentais através das gerações: transmissão intergeracional de estilos parentais. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, p. 407-414, sept./dec. 2006.

WEBER, L. N. D. *et al.* Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 323-331, 2004 .

WEBER, L. N. D. *et al.* Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 323-331, 2004.

ZEHR, H. **Trocando as lentes**: um novo foco sobre o crime e a justiça, Justiça Restaurativa. São Paulo: Palas Athena, 2008.

ZENAIDE, M. N. T. *et al.* **Ética e Cidadania nas Escolas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

APÊNDICES

APENDICE A – Instrumento de pesquisa

Senhores(as) pais / mães/responsáveis

Este questionário tem por objetivo saber o que vocês pensam sobre conflitos, brigas e desentendimentos que acontecem na escola. Queremos também saber como vocês orientam seus filhos e filhas quando estas situações acontecem. Sua opinião é muito importante para nós e suas respostas vão nos ajudar a entender melhor as brigas e conflitos na escola. Não precisa colocar nome. Você pode utilizar o verso da folha para responder, por favor, explique suas ideias de modo detalhado.

Você é: () mulher () homem

Qual a sua idade? _____

Qual seu nível de escolaridade?

- () estudei só alguns anos
- () estudei até a quinta série
- () estudei até a oitava série
- () estudei até o 3º ano do ensino médio/colegial
- () fiz faculdade

Você participa da APM? () sim () não

Você frequenta as reuniões de pais da escola? () sim () não

1. Para você, o que é conflito?
2. Na sua opinião, por que acontecem conflitos na escola?
3. Seu filho ou sua filha já estiveram envolvidos em algum conflito? Conte como foi?
() SIM () NÃO
4. Para você, o que os pais, mães ou responsáveis devem fazer quando seu filho homem está envolvido em um conflito?
5. Para você, o que os pais, mães ou responsáveis devem fazer quando sua filha mulher está envolvida em um conflito?
6. Na sua opinião, o que a escola deve fazer quando acontecem conflitos?

OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO.

APÊNDICE B – TCLE

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa **“A PERCEPÇÃO DE PAIS, MÃES E RESPONSÁVEIS SOBRE CONFLITOS ESCOLARES E SUAS FORMAS DE ENFRENTAMENTO”** sob responsabilidade da pesquisadora **Andrea Daniele Rodrigues Santos**.

Para realizar o estudo, vamos enviar para pais, mães e responsáveis um questionário que tem por objetivo conhecer os conflitos que acontecem na escola de seu filho ou filha. Além disso, queremos saber o que vocês, pais, mães e responsáveis, acham dos conflitos e como orientam seus filhos e filhas quando acontecem estas situações na escola. O risco de participação é mínimo: ao responder ao questionário vocês podem refletir sobre as situações de conflito e sentirem algum tipo de desconforto emocional. Neste caso, você poderá consultar a pesquisadora responsável pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida.

Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa ou deixar de responder às questões. O questionário é anônimo, ou seja, não é preciso colocar o seu nome. Todas as informações por você fornecidas e os resultados analisados serão mantidos em sigilo, e só serão utilizados em trabalhos e publicações científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, mesmo se você desistir de participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para prevenir e enfrentar conflitos na escola.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____ Fone: _____

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora
Responsável



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de São José do Rio Preto

TERMO DE REPRODUÇÃO XEROGRÁFICA

Autorizo a reprodução xerográfica do presente Trabalho de Conclusão, na íntegra ou em partes, para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, ____/____/____

Assinatura do autor