

# Violência e educação: a percepção de pré-adolescentes sobre a autoridade da escola e da família no conflito interpessoal

Maria Isabel da Silva Leme

*Universidade de São Paulo – Brasil*

## Resumo

O trabalho analisa a violência que pode resultar do conflito interpessoal entre pares na escola, a partir de dados coletados pela autora. Como esta instituição atribui os conflitos que ocorrem em seu interior à ausência de educação por parte da família, dados da literatura que abordam a percepção que o pré-adolescente tem da autoridade familiar e da escolar são trazidos para refletir sobre a questão. A grande maioria dos estudos mostra que as crianças e os adolescentes reconhecem e legitimam o direito de seus pais e da escola intervirem em questões morais como o uso da violência para resolver conflitos, resguardando, porém, seu direito à autonomia em questões pessoais e convencionais.

**Palavras-chave:** Conflito, Escola, Família, Autoridade.

## Pre Adolescents' perceptions about the authority of the family and school over interpersonal conflict

### Abstract

This study examines violence that can result from interpersonal conflict among peers at school using as reference empirical data collected by the author. As this institution attributes the occurrence of conflicts to the lack of education from the family, we analyzed data from the literature that address the perception that the pre-adolescent has from the authority of the family and the school on the issue. Most studies show that children and young people recognize and legitimize the right of parents and school to intervene on moral issues, such as the use of violence to solve interpersonal conflicts, safeguarding, however, their right to autonomy in personal and conventional matters.

**Keywords:** Conflict, School, Family, Authority.

### Conflito e Violência

Antes de discutir o conflito e a violência, assim como a percepção dos jovens sobre o direito de intervir de cada instituição, escola e família, por meio do exercício da autoridade, cabe tecer algumas considerações para um tratamento adequado e realista desse tema polêmico. Refletir realísticamente sobre o conflito e, principalmente, sobre a violência na educação envolve, em primeiro lugar, enfrentar um paradoxo. Este se configura quando se admite a existência de algo destrutivo, como a violência, no interior de uma instituição social como a escola, cuja missão é, pelo menos em princípio, construir e favorecer o crescimento. Por outro lado, é preciso lembrar também que educar envolve

uma certa violência, no sentido em que se espera que a criança se submeta às regras disciplinares da família e da escola, controlando seus impulsos para se adaptar à vida em sociedade (Bruner, 1996/2001). É possível que o foco exclusivo na missão construtiva da escola explique não só o fato de se ignorar este aspecto coercitivo do educar, mas ainda que haja certa idealização do convívio escolar do passado, visto como mais pacífico do que atualmente. Idealização porque, como bem lembra Aquino (1996/2008), a ordem então reinante era provavelmente mais fruto do medo das punições do que do verdadeiro respeito pelo outro. Assim, parece-nos mais promissor refletir de modo realista e objetivo sobre as

questões envolvidas na gestão do convívio, procurando, sem com isso incorrer em simplificações, preservar a complexidade e a contradição que lhes são inerentes.

### **Conflito interpessoal na escola e violência:**

Uma das primeiras questões a serem enfrentadas é a concepção que se mantém sobre conflito, visto que ela dirige como nos relacionamos com ele. O conflito nem sempre envolve violência, embora essa seja sua representação mais frequente em nosso cotidiano, o que, a nosso ver, explica porque é visto como algo negativo, a ser evitado. Definindo em poucas palavras, o conflito é uma situação de oposição entre pessoas envolvidas em uma interação social. Essa oposição pode consistir em diferenças nos objetivos de cada uma, como por exemplo, a negação de um dos protagonistas ao pedido do outro, o que provoca frustração neste último. Pode ser iniciado por uma crítica, que ameaça a boa imagem de si, ou até mesmo por um esbarrão, que pode ser interpretado como provocação, mesmo tendo sido acidental. A violência pode ocorrer quando um protagonista, ou todos eles, escolhe o uso da força para mudar a situação, coagindo o outro, obrigando-o a obedecer, a satisfazer o seu desejo. Esse pode se submeter porque considera que essa seja a solução mais fácil, ou, simplesmente porque tem medo. Infelizmente, em vista das consequências, que geralmente levam ao distanciamento da parte que se submeteu, a submissão e a coação são estratégias de resolução bastante comuns. Todavia, devem ser lembradas as formas alternativas de enfrentamento, que são por isso satisfatórias, e ao mesmo tempo pacíficas, pois buscam contemplar os direitos e objetivos de todos, como a negociação, o diálogo e a conciliação. Como analisaremos a seguir, essa forma de resolver o conflito é menos frequente, por vários motivos, que também serão examinados.

A escolha das estratégias depende da interferência de uma variedade de fatores, sendo que consideramos como mais importantes os destacados a seguir. O nível de desenvolvimento cognitivo é, a nosso ver, um dos mais importantes, visto que a maturação favorece o processamento de uma quantidade maior de informações, o que é frequente em

situações complexas como o conflito. Tem se verificado que a resolução satisfatória do conflito demanda uma análise de várias dimensões envolvidas na situação, como direitos e deveres de todos os envolvidos, estratégias possíveis, consequências, normas etc. Assim, a melhora na capacidade da memória de trabalho permite comparar os direitos do outro com os próprios, e assim, avaliar as estratégias possíveis para lidar com a ocorrência e os riscos envolvidos. Além do desenvolvimento psicológico, o sexo é outra variável importante, pois a agressividade é muito mais tolerada nos meninos do que nas meninas e, assim, eles têm maior tendência a resolverem conflitos apelando para a coerção (Magalhães & Otta, 1995). Essa variável pode ser atenuada ou fortalecida pela ação de outra muito importante, que é a cultura. Culturas individualistas, que valorizam mais a autonomia e o bem-estar individual do que o coletivo, são mais tolerantes à agressão do que as coletivistas, que valorizam mais a interdependência e harmonia no grupo (Bergeron & Schneider, 2005). Mesmo entre crianças esta tendência pode ser observada em atividades como brincadeiras ou divisão de prêmios (Schneider, Fonzi, Tomada, & Tani, 2000). Culturas que valorizam a masculinidade são também mais tolerantes com relação à violência como estratégia de resolução de conflitos do que as que não partilham esses ideais e organizam suas práticas orientadas por valores identificados como femininos, como por exemplo, o cuidado com o outro (Hofstede & Bond, 1984; Berry, Poortinga, Segall, & Dansen, 1992/2002).

As estatísticas mostram as consequências funestas desse tipo de valorização, pois uma das principais causas de morte entre jovens no mundo, principalmente os do sexo masculino de baixa renda, é a violência interpessoal, resultante de conflitos mal resolvidos (Yunes, 2002). Por isso, é importante que a resolução de conflito seja objeto de atenção, tanto da escola, como da família, para que os jovens aprendam a resolvê-lo de modo pacífico e respeitoso, por meio do diálogo e negociação, preservando o direito de todos. Vamos examinar a seguir, em que tipo de situação isso deve ser feito, isto é, quais os conflitos mais frequentes entre jovens na escola, como são comumente resolvidos, como a instituição lida com eles e quais as implicações, em termos de mudanças que são necessárias na gestão do

ambiente de convivência e do conflito em especial. Em seguida, analisaremos o papel da família na mesma perspectiva.

### Ambiente de convívio e violência na educação:

Para a análise do ambiente de convivência escolar em termos dos conflitos que ali ocorrem, recorreremos a dados de duas pesquisas recentes. Uma delas abordou mais especificamente o ambiente de convivência na escola e foi realizada com uma amostra representativa de alunos de Ensino Fundamental e Médio de São Paulo (Leme, 2006). A outra, iniciada no final da década de 1990, (Leme, 2004) aborda as respostas de resolução de conflitos de cerca de 1000 alunos de escolas públicas e privadas de São Paulo e, ainda, de 350 alunos de Rennes, França.

A pesquisa mencionada acima sobre a convivência na escola (Leme, 2006) revelou dados que causam preocupação, visto que o convívio, se já não se encontra comprometido, pelo menos não se caracteriza como um ambiente seguro e agradável para o relacionamento entre pares da comunidade escolar. Isso porque, segundo metade dos jovens pesquisados, os conflitos aumentaram nos últimos anos, opinião mais frequente entre os mais jovens, de sexto e oitavo anos. Considerando que, segundo a literatura, o ápice da agressividade ocorre em torno dos dez anos (Astor, 1994; Borum, 2000), esperava-se, em função da faixa etária dos participantes, índices menores, isto é, que a incidência de conflitos estivesse em declínio. Outro indicador significativo foi a queixa apresentada por cerca de um quinto (22%) de alunos de que tem poucos amigos na escola. Cerca de 25% destes alunos que considera que tem poucos amigos na escola, informa que gostaria de mudar para outro estabelecimento de ensino. Coerentemente com esta percepção, verificamos que 70% dos alunos de 5<sup>o</sup> a 7<sup>o</sup> anos do Ensino Fundamental de duas escolas pública e privada estudadas recentemente informaram que foi na escola o local onde conheceram as pessoas de quem não gostam, consideradas até inimigas por cerca da metade deles (Leme, 2008).

Examinando as queixas mais frequentes dos alunos sobre provocações, ou mesmo agressões infligidas por seus colegas, observa-se na Tabela 1 que essas são em sua maioria

veladas, ou seja, mais difíceis de serem observadas pelos educadores, como os insultos, apelidos, empurrões, difamação e roubo ou danificação de pertences. Observa-se, na mesma tabela, que a probabilidade de ocorrência deste tipo de agressão é mais alta nas escolas públicas do que em escolas privadas, possivelmente um indicativo de menor preocupação em promover a boa convivência entre pares na primeira.

Outro dado que vale ser mencionado, e que confirma o apontado sobre a importância do sexo, é o evidenciado pela Tabela 2, que mostra que os meninos informam sofrer muito mais provocações do que as meninas.

**Tabela 1: Provocações mais frequentes por tipo de escola.**

	Privadas	Públicas
Insultos	64%	69%
Apelidos	49%	60%
Empurrão	46%	60%
Difamação	44%	47%
Pertences	35%	40%
Ameaça	17%	23%
Apanhar	16%	16%

**Tabela 2: Provocação mais frequente segundo o sexo.**

	Alunos	Alunas
Insultos	61%	39%
Apelidos	58%	33%
Empurrão	54%	46%
Difamação	52%	48%
Apanhar	55%	45%
Pertences	49%	51%
Ameaça	52%	46%

As queixas manifestadas pelos alunos indicam que vale examinar como os conflitos são resolvidos nos dois tipos de escola e por que motivo estão comprometendo o ambiente de convivência. Os dados de pesquisa

mencionada acima sobre resolução de conflitos, em que já participaram cerca de 1000 alunos de segundo a sétimo anos de escolas públicas e privadas, podem ajudar a responder estas questões. Nesta pesquisa, os alunos responderam a um questionário que aborda como resolveriam conflitos fictícios envolvendo colegas, amigos e pais (Deluty, 1979). Tais conflitos são descritos em dez vinhetas e envolvem situações muito semelhantes às agressões relatadas pelos alunos, ou seja, insultos, apelidos, empurrões e danificação de pertences. Temos obtido desde o início da pesquisa resultados bastante estáveis, categorizados de acordo com as estratégias descritas acima, que apontam para a necessidade de intervenções mais sistemáticas nas escolas (Leme, 2004). Tal recomendação se justifica porque mais de um terço das respostas fornecidas pela população estudada (35%) consistem em ausência de reação, ou até submissão à vontade do outro, por exemplo, obedecendo à imposição. Uma proporção semelhante (30%) de respostas aponta o uso da coação, por meio de alguma forma de violência, física ou verbal, e, finalmente, um quinto das respostas indica o uso de estratégias ambíguas, por exemplo, submissão, mas incluindo alguma forma de retaliação no futuro. A este respeito, vale mencionar que essa estratégia mista é frequentemente observada em situações em que os participantes reconhecem o direito do outro protagonista, como, por exemplo, recusar o pedido de partilhar um doce, mas planejam retribuir a negativa no futuro. Finalmente, a reação mais desejável, isto é, a conciliação via negociação ou diálogo, vem sendo desde o início da pesquisa a menos frequente de todas (15%). Como mostra a Tabela 3, algumas diferenças são encontradas entre escolas, observando-se mais respostas de enfrentamento, tanto coercitivo, como pacífico entre alunos de escola privada. Este tipo de resposta é menos frequente entre alunos de escola pública, que informam que se submeteriam mais ao outro.

Entretanto, vale observar que essas estratégias diferenciam-se de acordo com a proximidade com o protagonista descrito no conflito. Como mostra o Quadro 1, nos conflitos com colegas, as respostas dos alunos tendem mais para a submissão e coerção. Por sua vez, quando o conflito ocorre entre

amigos, as estratégias mais usadas são as mais pacíficas, como negociação e submissão.

Resumindo, provocações veladas, mais difíceis de serem identificadas pelos educadores, são mais frequentes do que as explícitas como agressão física. A submissão ao outro é a forma mais comum de lidar com o conflito, variando, porém, de acordo com o grau de proximidade de quem está envolvido no conflito, com o gênero, com o nível socioeconômico, e com o tipo de problema envolvido. Nos que envolvem um direito inquestionável do outro, como o de propriedade sobre um objeto a reação da grande maioria é não reagir. A agressão ou coerção é a segunda forma mais frequente, indicando a necessidade de um trabalho na escola voltado para a resolução de conflitos mais pacífica e produtiva.

**Tabela 3: Reação a conflitos por tipo de escola.**

	Pública	Privada
Submeter-se	39%	32%
Coagir	28%	32%
Mistas (Agressão/Submissão)	20%	19%
Conciliação	13%	17%

**Quadro 1: Reação a conflitos segundo o protagonista.**

protagonista	reação	reação
colegas	submissão	coação
amigos	submissão	negociação

Nesse sentido, pareceu-nos pertinente investigar junto aos diretores das escolas participantes do estudo já mencionado acima sobre convivência escolar, a que atribuem os conflitos que ocorrem entre alunos, e também como costumam proceder nestas ocasiões. Verificamos nesta pesquisa que 60% dos diretores delegam aos professores o manejo das ocorrências que consideram mais leves, como exposição ao ridículo ou troca de insultos entre alunos, reservando para si a gestão das mais graves, como roubos e ameaças. Considerando que as ocorrências são

em sua maioria veladas e, como pode se observar na Tabela 4, ocorrem em locais mais difíceis de observar como pátio, corredores e saída da escola, dificilmente os alunos receberão alguma orientação dos professores para resolver o conflito, de tal modo que sua intervenção produza alguma aprendizagem sobre o enfrentamento desse tipo de situação.

**Tabela 4: Locais onde mais ocorrem os conflitos.**

Local	Pública	Privada
Pátio	44%	38%
Corredor	30%	30%
Classe s/ prof.	40%	30%
Saída	28%	16%
Classe c/ prof.	24%	18%

É muito provável que esse tipo de gestão pouco eficaz seja produto das crenças sobre conflitos mantidas pelos diretores. Segundo eles, os conflitos ocorrem entre alunos porque a educação dada em seu lar é permissiva (44%), ou sua personalidade os predispõe a esse tipo de incidente (40%). Apenas 14% admite a possibilidade de que a organização escolar, como por exemplo, estímulo à competição entre alunos, ou mesmo dimensionamento insuficiente das áreas destinadas à recreação possa ter relação com o fenômeno. As crenças dos diretores sobre conflitos entre professores e alunos são muito semelhantes. Novamente a família é apontada como a principal responsável (58%), por não cumprir seu papel de educar, ou então o aluno, por sua falta de interesse nas aulas (30%). Só uma minoria (12%) admite que os professores possam ter alguma participação nos conflitos que ocorrem entre eles e os alunos.

Além disso, essas crenças são confirmadas pelas medidas tomadas quando o aluno transgride, agredindo alguém ou danificando o patrimônio escolar. A grande maioria dos diretores informou chamar a família nessas ocasiões, principalmente nas escolas privadas. Uma boa parcela de diretores de escola pública informou que dependendo da gravidade da transgressão, encaminham denúncia ao Conselho Tutelar, ou até mesmo à polícia.

Não se pretende aqui retirar, nem mesmo minimizar a participação da família, bem

como das características do aluno nos tipos de relação que estabelece com colegas e professores. Também não se pretende defender a ausência de punição para as transgressões cometidas pelo aluno. Entretanto, ao “terceirizar” a responsabilidade pelos problemas de convivência que ocorrem na escola, os diretores minimizam ou mesmo negam que a organização escolar tenha alguma participação no problema. Em outras palavras, ao não assumir a parcela de responsabilidade da escola nos conflitos, nada fazem para identificar e corrigir as falhas em sua organização, e também, não propiciam condições para que o aluno aprenda a partir do conflito, principalmente quando tomam medidas extremas como chamar a polícia. Em suma, ao que tudo indica, o estilo de gestão não comprometido com o convívio entre alunos, e também desses com os professores, perpetua alguns equívocos já apontados na literatura, como: a escola deve se ocupar somente do conhecimento acadêmico, ficando a educação da afetividade e da sociabilidade a cargo da família. Outro equívoco que se pode detectar nestas concepções é a concepção de paz, que, ao que tudo indica, é sinônimo de ausência de conflito. Como já analisado, conflito não é concebido como algo passível de ocorrer nas relações cotidianas, por estar associado a falta de educação ou problemas de personalidade.

### Família e gestão de conflito

A seguir analisaremos se procede a crítica feita pela escola sobre a permissividade da família que induz os jovens ao conflito. Esta análise será feita por meio de dados da literatura referente aos estilos de criação adotados pelos pais identificados pelas pesquisas. Em seguida, analisaremos a autoridade, tanto familiar, como escolar na perspectiva dos jovens.

Vale observar que muitas investigações que serão examinadas a seguir têm buscado estabelecer relações entre o estilo de criação dos pais, notadamente o tipo de autoridade exercida para controle da conduta e a explicitação da afetividade, e a moralidade, competência social dos filhos. Já no início da década de 1970, foram identificados por Baumrind (1971) 3 tipos básicos de estilos de criação: autoritário, permissivo, autorizante ou autoritativo (*authoritative*). O primeiro estilo

se baseia no exercício da autoridade pelo controle e pelo pouco apoio oferecido à criança, o segundo, por pouco controle e apoio forte, e o terceiro, em que controle e apoio são equilibrados, no sentido em que existem normas a serem obedecidas, mas ao mesmo tempo é possível alguma autonomia da criança para negociar as regras. Maccoby e Martin (1983) refinaram a tipologia, desdobrando o permissivo em dois subtipos: negligente, em que impera a indiferença, tanto em termos de exigências, como de apoio, e o estilo indulgente, que se caracteriza pela baixa exigência e alto apoio na relação com os filhos. Esta caracterização dos estilos parentais inspirou inúmeros trabalhos, inclusive no Brasil (Costa, Teixeira, & Gomes, 2000; Weber, Selig, Bernardi, & Salvador, 2006; Teixeira, Oliveira, & Wottrich, 2006; Reichert & Wagner, 2007). Os primeiros estudos (Baumrind & Black, 1967; Baumrind, 1971) verificaram a existência de relação entre o estilo de criação e a competência social da criança, no caso, o autoritativo e autonomia, ajustamento e segurança da criança já na pré-escola.

Valem ser mencionados dois instrumentos disponíveis no Brasil. O Inventário de Estilos Parentais, incluído pelo Conselho Federal de Psicologia como instrumento de diagnóstico, foi desenvolvido por Gomide em uma perspectiva teórica diferente da de Baumrind, mas que aborda muitas das mesmas dimensões, como tipo de monitoramento e afetividade, e tem encontrado resultados semelhantes, como por exemplo, monitoria positiva associada à sociabilidade (Prust & Gomide, 2007; Sampaio & Gomide, 2007; Carvalho & Gomide, 2005; De Salvo, Silves, & Toni, 2005). Duas escalas foram traduzidas e adaptadas nas dimensões de responsividade e exigência (Costa, Teixeira, & Gomes, 2000), encontrando a mesma distribuição e proporções semelhantes de estilos aos encontrados na amostra norte americana, o que evidencia ainda que nossas práticas de criação não são tão permissivas como se supõe na escola. Já quando a escala foi aplicada em pré-adolescentes, os resultados mostraram proporções não só diferentes, mas ainda que 67% dos pais pesquisados adotam estilo ou autoritário, ou indulgente, ou negligente, os menos propícios para o desenvolvimento de competência social como autonomia. Além disso, os pais se percebem

como mais responsivos e exigentes do que seus filhos os percebem (Weber, Prado, Viezzer, & Brandenburg, 2004).

Entretanto, não há total consenso sobre esta visão de que os estilos parentais produzem determinados resultados nos filhos, que vem sendo criticada por pesquisadores como Montandon (2005), que consideram que a questão é mais complexa. Segundo esta autora, é preciso lembrar que a percepção de que há uma crise de autoridade na criação das crianças vem desde a Antiguidade, como indicam excertos de textos de filósofos como Sócrates por ela apresentados em seu artigo. Mostra ainda que as explicações fornecidas pelas pesquisas para a adoção de um estilo de autoridade parental em detrimento de outros vêm variando ao longo do tempo. Na década de 1980, eram considerados fatores importantes para adoção de um determinado estilo: a constituição familiar, como número de filhos, ocorrência de separações, sexo e ordem de nascimento da criança; e a origem socioeconômica da família, apontando-se as classes populares como mais propensas a adotar um estilo de criação mais autoritário, enquanto os pais de classe média adotariam um estilo mais democrático. Já na década de 1990, começa a emergir a visão do estilo de criação como um fenômeno complexo, multideterminado por variáveis como nível socioeconômico, cultura, funcionamento familiar, história da família em termos do ciclo de vida, sua representação de infância e os ideais de vida que projeta para a criança. Em suma, passou-se a admitir que o impacto dos diferentes estilos de criação sobre os filhos precisa ser ponderado em relação à influência das variáveis citadas e, ainda, as características da criança, sua experiência em outras instituições como escola e vizinhança. Além disso, é essencial considerar o estilo a partir da perspectiva da criança, o que ainda é raro, embora informações importantes sobre sua socialização possam ser assim obtidas. No sentido de preencher essa lacuna, Montandon (2005) realizou pesquisa que levantou as expectativas mantidas pelas crianças acerca do que os pais deveriam prover em sua educação, verificando que esperavam afeto, apoio, orientação e controle. Apenas um terço das crianças manifestou satisfação quanto ao preenchimento desta expectativa. No que concerne à experiência de autonomia de crianças de 11 a 12 anos, verificou-se a

existência de variações associadas ao nível socioeconômico, o que seria de se esperar, visto que as tarefas que provêm o sentimento de autonomia são diferentes em cada meio.

Alguns outros resultados sobre a relação nível socioeconômico e autonomia, tomada de perspectiva do outro, e tendências pró-sociais (Eisenberg, Zhou, & Koller, 2001; Nucci, Camino, & Sapiro, 1996), importantes para a negociação na resolução do conflito, valem ser mencionados, porque mostram a importância de se considerar a influência de outras variáveis. Em poucas palavras, crianças e adolescentes de origem socioeconômica menos afluentes mostraram-se menos autônomos que seus pares de origem mais abastada, e também com tomada de perspectiva do outro mais tardia. Estas diferenças foram atribuídas aos diferentes estilos de socialização: nas classes menos favorecidas, que ocupam posições mais subalternas, seriam adotadas práticas de criação mais voltadas para a obediência e não questionamento da autoridade, visando a adaptação futura a posições semelhantes, enquanto em ambientes mais afluentes, estas seriam mais voltadas para a autonomia e iniciativa da criança (Nucci, Camino, & Sapiro 1996). Uma outra explicação para as diferenças em autonomia seriam a disponibilidade de espaço e recursos financeiros que resultariam em maior ou menor flexibilidade nas práticas de criação, em termos de normas e hábitos estabelecidos em um meio e outro (Lautrey, 1980/ 1995).

Além da influência do nível socioeconômico sobre as práticas parentais, valem ser mencionadas outras variáveis associadas também à percepção e adesão aos valores dos pais (Knafo & Schwarz, 2003; Ohene, Ireland, Mc Neely, & Burowski 2006; Vinha & Mantovani de Assis, 2007; Tognetta, 2007).

Em relação à percepção dos valores parentais, verificou-se que são influências importantes para adesão, além do estilo de autoridade democrático, a coerência entre norma explicitada e conduta parental observada, o consenso percebido entre os pais quanto às normas estabelecidas, afetividade positiva demonstrada por eles e motivação do filho para atentar para as normas (Knafo & Schwartz, 2003). Além disso, Ohene et al. (2006) verificaram que, se os pais desaprovam explicitamente o uso da violência, aumenta a

probabilidade dos filhos manterem atitudes contrárias à agressão entre pares. Por outro lado, essas atitudes pró-sociais diminuem se os pais usam punição física como forma de disciplina. Em suma, estilo de autoridade, coerência, disponibilidade de informação explícita e motivação para atentar para os valores parentais são evidências de influências múltiplas sobre a percepção, internalização de valores e autonomia (Duman & Margolin, 2007).

Quanto à relação entre nível socioeconômico e adoção de valores favoráveis à submissão nos menos afluentes, há indicações de que as condições econômicas são insuficientes para explicar a menor autonomia, reforçando a importância de outros fatores. Vinha e Mantovani de Assis (2007) relatam resultados de pesquisa conduzida pela primeira autora em dois ambientes equivalentes quanto ao nível socioeconômico, no caso, duas escolas públicas, uma caracterizada como gerida de modo democrático e a outra de forma autoritária. Nessa pesquisa, verificou-se que a forma de interpretar e resolver conflitos hipotéticos dos alunos da escola caracterizada como democrática eram mais elaborados em relação ao direito do outro, como a negociação, do que na escola autocrática. Em uma investigação semelhante, também conduzida em duas escolas diferentes quanto ao estilo de gestão, democrático e autoritário, Tognetta (2007) verificou que na primeira havia maior predisposição à solidariedade do que na segunda. Estes resultados confirmam o que Montandon (2005) pondera ao argumentar que o estilo parental não pode ser considerado determinístico, e que outras influências, como a da cultura, escola e pares também devem ser investigadas. Segundo a autora, o modelo democrático de criação não produz resultados tão positivos em culturas coletivistas como as orientais, onde o controle é interpretado como um sinal de cuidado. Além disso, a cultura escolar e dos pares também tem sua influência, mesmo que menor do que a familiar. A percepção das crianças sobre o estilo de autoridade da família é um aspecto fundamental na opinião da autora e vale ser investigado. A nosso ver, o mesmo se aplica em relação a outras fontes de controle e autoridade, isto é, como os alunos se relacionam com a autoridade na escola e pares de idade, que será examinado a seguir.

### **A relação da criança e do jovem com a autoridade**

Uma construção importante no domínio das interações sociais é a relação estabelecida com as regras e normas de convívio social, isto é, é a legitimação da autoridade, o que se diferencia tanto com o desenvolvimento psicológico, como com o domínio de aplicação: moral, pessoal, convencional e segurança. A legitimação da autoridade, seja escolar, seja parental, diminui com a idade, o que foi constatado em várias pesquisas. Outra variável importante é o sexo, pois meninas tendem a maior legitimação da disciplina escolar do que meninos. Em termos do domínio de aplicação, as pesquisas analisadas a seguir trazem indicações que podem ajudar os educadores a melhor gerir o convívio na escola.

O estudo conduzido por Smetana e Bitz (1996), que investigou a relação de pré-adolescentes e adolescentes com a autoridade escolar, revelou que esta é pouco discriminada em termos de quem a exerce, docentes ou gestores. É mais legitimada quando aplicada a questões morais e menos a pessoais, como decisões sobre aparência ou relacionamento com pares. As regras morais foram as que receberam avaliação mais positiva, e coerentemente, sua transgressão foi avaliada como mais negativa. Os alunos mais jovens, de 5º ano, percebem todas as regras como mais subordinadas à autoridade do que alunos de Ensino Médio, principalmente as que se referem à esfera pessoal. Regras convencionais contextualizadas, como por exemplo, sair da sala de aula, são julgadas mais dependentes de decisão pessoal, mas que existem na escola para manutenção da ordem. Coerentemente, as transgressões mais cometidas são dessa mesma esfera convencional, principalmente entre alunos mais velhos. A validação das regras está associada à transgressão, isto é, quanto menos válida é julgada uma regra, mais transgredida ela é, o que por sua vez está também associado a mau desempenho escolar e percepção negativa do ambiente da escola. Também se encontrou mais transgressão às normas e conformidade ao grupo em alunos provenientes de famílias monoparentais ou reconstituídas.

Resultados muito semelhantes foram encontrados por Yariv (2009) entre crianças e adolescentes israelitas. Verificou-se que a

maioria das crianças e adolescentes reconhece que a escola é um espaço hierarquizado e considera legítima a autoridade docente quando concernente a lições, cuidado com a escola e atenção à aula. No entender dos alunos, os professores devem ser obedecidos para que a ordem seja garantida, e seja preservado seu papel como educadores. Outros motivos apontados são evitar punição e mostrar respeito aos docentes por serem adultos. Porém, essa autoridade é limitada às questões escolares, visto que consideram que os professores não devem intervir em questões pessoais, principalmente fora da escola, como relacionamento com pares, vestuário etc. O professor não deve ser obedecido quando suas ordens envolvem a violação do direito à dignidade ou liberdade, colocam o aluno em um dilema moral, levam à violação de regras da escola, ou tratam de exigência descabida em relação à habilidade do indivíduo. Os pais devem intervir em situações em que seu filho é objeto de injustiça na escola. Verificou-se que alunos mais velhos, do Ensino Médio, mostram mais compreensão da complexidade do problema, pois consideram que autoridade é algo que se conquista. No seu entender, o professor não controla pensamentos e sentimentos, e ainda mostram-se cientes da existência de direitos civis que podem limitar autoridade docente. Em suma, a autoridade do professor é vista como limitada à escola, a questões morais e convencionais, podendo intervir fora dela só em caso de alguém necessitar de sua interferência ou proteção.

No que diz respeito às representações mantidas pelas crianças sobre autoridade parental, Custódio e Cruz (2008) investigaram por meio de entrevistas semi estruturadas com crianças de 8 a 10 anos de idade a relação entre a sua percepção dos pais, enquanto disciplinadores e provedores de afeto, e a competência social segundo avaliação das professoras. Os resultados mostraram que, diferentemente do encontrado em outras pesquisas, os pais foram representados como uma única unidade parental, pouco tipificados quanto ao papel tradicionalmente atribuído a cada sexo, isto é, a mãe como provedora de afeto e o pai de disciplina. Outra diferença encontrada de estudos anteriores foi a semelhança das representações de meninas e meninos.

Por outro lado, coerentemente com o já apontado na literatura, os pais de nível



socioeconômico mais baixo foram representados como mais rejeitadores, punitivos, e com afetividade menos elaborada, tanto em relação a si próprios como aos filhos. Além disso, segundo informações prestadas, tenderiam a explicitar menos suas expectativas sobre comportamentos dos filhos, assim como os motivos para as mesmas. Esse é um resultado importante para a resolução do conflito interpessoal, porque, como já mencionado acima, as primeiras pesquisas (Baumrind & Black, 1967; Baumrind, 1971) já estabeleciam relação entre assertividade da criança e práticas disciplinares verbais usadas pelos pais, como instrução, explicação dos motivos e uso de indução. Vale lembrar, como também já mencionado acima, que a assertividade é essencial para a resolução satisfatória e pacífica do conflito. A representação dos pais como punitivos e rejeitadores relacionou-se com autoestima negativa, menor autocontrole, menor assertividade, menor competência escolar e prevalência de sentimentos negativos como tristeza e ansiedade. A punição física foi a prática disciplinar que mais se relacionou a pior avaliação das professoras sobre competência escolar e afetividade da criança. Porém, essa relação entre disciplina e competência escolar deve ser examinada com cuidado, pois há indicações que crenças veiculadas na cultura podem moderar a relação entre punição e problemas externalizantes como agressividade.

A respeito de práticas disciplinares para transgressão, vale assinalar que também elas são tipificadas sexualmente em algumas culturas, pois meninos suecos de 8 anos relataram sofrer mais punição física que meninas, mais aplicada pelos pais do que pelas mães, embora ela seja mais rara (14%) do que a coerção verbal, a mais frequente. Transgressões mais leves como recusa em cumprir uma ordem têm habitualmente consequências mais suaves. Já as que envolvem agressão física contra irmãos, ou desobedecer a uma regra de segurança foram associadas a consequências mais severas. De modo geral, meninos relatam receber tratamento mais severo que meninas, o que é confirmado por elas (Sorbring, Rodholm-Funnemark, & Palmérus, 2003)

No que diz respeito à aceitação de interferência de pais e amigos em possíveis transgressões, como agressão relacional e

física, verificou-se que adolescentes de 12 anos acham mais aceitável que os pais intervenham no caso de praticarem violência física, e até pessoal, como mudança para um visual agressivo. Já a ingerência relativa a questões interpessoais como agressão social, como por exemplo, isolar alguém ou fazer fofocas, é muito menos legitimada. Isto porque isolar alguém é visto como uma decisão estritamente da esfera pessoal, semelhante ao direito de escolher os próprios amigos. Acreditam ainda que pais têm mais direito de interferir do que os amigos, o que não ocorre no caso de agressão relacional, principalmente com relação à exclusão sobre a qual os amigos têm mais direito de opinar que os pais. A fofoca é vista sob uma perspectiva mais ética em vista do reconhecimento do seu potencial em prejudicar o outro. A legitimação à interferência de pais ou pares se relaciona ao desenvolvimento pessoal e à manutenção da relação, enquanto a rejeição da autoridade das duas instâncias se baseia em argumentos de direito. Esse tipo de justificativa fornece indicações sobre como intervir nesse último caso, que consistiria na explicitação da intenção de ajudar o objeto da exclusão social ao invés de mera intromissão. (Goldstein & Tisak, 2006).

No Brasil, só foi localizado um estudo acerca da percepção dos jovens sobre a autoridade parental. Nele, verificou-se que a maioria dos jovens de 15 anos em média considera os pais negligentes, possivelmente porque 67% deles trabalham, dispondo de pouco tempo para despender com os filhos. Por outro lado, cerca de 30% revelou que seus pais adotam o estilo “autorizante” (ao que tudo indica o autoritativo cunhado por Baumrind), e uma minoria (12%) os considera controladores e pouco afetuosos. As mães são ainda apontadas como as principais cuidadoras segundo os filhos e coerentemente são consideradas mais controladoras e intrusivas, principalmente pelas meninas (Reichert & Wagner, 2007).

Em suma, os estudos examinados acima mostram que crianças e adolescentes reconhecem e legitimam o direito à interferência, tanto da parte de pais, como de professores e amigos em questões que envolvem deveres morais e transgressões às regras. Já em questões convencionais ou envolvendo o que consideram direitos

personais, esta interferência não é nem reconhecida nem legitimada.

### Conclusões

Ao final desta análise sobre o papel da escola e da família na socialização para a resolução satisfatória de conflitos, verifica-se em primeiro lugar que a ação de ambas instituições é extremamente necessária, visto que os conflitos têm sido vistos como mais frequentes e consistem em sua maioria em provocações veladas, mais difíceis de serem identificadas pelos educadores. A intervenção ideal deve ser no sentido de induzir os envolvidos a considerar a situação sob o ponto de vista de considerar os direitos de todos e não de interromper ou eliminar o conflito como ocorre em muitas ocasiões. Assim, não é de surpreender que a submissão ao outro seja a forma mais comum de lidar com o conflito, variando, porém, de acordo com o grau de proximidade de quem está envolvido no conflito, com o gênero, com o nível socioeconômico, e com o tipo de problema envolvido. Nos que envolvem um direito inquestionável do outro, como o de propriedade sobre um objeto a reação da grande maioria é mesmo não reagir. A agressão ou coerção é a segunda forma mais frequente, indicando a necessidade de um trabalho na escola voltado para a resolução de conflitos mais pacífica e produtiva. Este trabalho parece ser ainda mais necessário em escolas públicas, pois ali ocorrem mais certos tipos de conflitos, indicando haver possivelmente menor preocupação em promover a boa convivência entre pares, impressão reforçada pela prática de denunciar ao Conselho Tutelar ou chamar a polícia em transgressões mais graves.

Outra prática comum é a escola responsabilizar a família pelo aumento dos conflitos entre alunos, acusando-a de não educar. Entretanto, os vários estudos revistos mostram que boa parcela dos pais se preocupa em disciplinar para educar seus filhos, mesmo variando em termos de estilo, mais democrático ou autocrático. Além disso, vimos que os jovens legitimam a autoridade, tanto familiar, como escolar, referendando regras, esperando que os pais e a escola eduquem. Já a escola considera que a família é a maior responsável pela educação da afetividade e sociabilidade, pois a convoca para tomar

providências sempre que o aluno transgride, o que indica que não considera sua responsabilidade gerir as condições para que os alunos aprendam a resolver conflitos. Tal concepção é lamentável, pois perpetua uma situação de irresponsabilidade com o ambiente de convívio e mais, nada se faz para trabalhar com os alunos a melhor forma de resolver seus conflitos. Tal situação precisa ser urgentemente mudada, caso contrário, presenciaremos o aumento cada vez maior na violência que ocorre nas escolas, que como a mídia tem noticiado, se deve na maioria dos casos a conflitos mal resolvidos.

### Referências

- Aquino, J. G. (2008). A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade, e conhecimento. In J. G. Aquino (Org.), *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 39-55). São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1996).
- Astor, R. (1994). Children's moral reasoning about family and peer violence: The role of provocation and retribution. *Child Development, 65*, 1054-1067.
- Baumrind, D., & Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development, 38*(2), 291-327.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph, 4*(1-2), 1-103.
- Bergeron, N., & Schneider, B. H. (2005). Explaining cross-national differences in peer-directed aggression: A quantitative synthesis. *Aggressive Behavior, 31*(2), 116-137.
- Berry, J. W., Poortinga Y. H., Segall, M. H., & Dansen, P. H. (2002). *Cross Cultural Psychology: Research and applications*. New York: Cambridge University Press. (Trabalho original publicado em 1992).
- Borum, R. (2000). Assessing violence risk among youth. *Journal of Clinical Psychology, 56*(10), 1263-1288.

- Bruner, J. S. (2001). *A Cultura da Educação*. (M. A. C. Domingues, Trad.) Porto Alegre: ARTMED. (Trabalho original publicado em 1996).
- Carvalho, M. C. N., & Gomide, P. I. C. (2005). Práticas educativas parentais em famílias de adolescentes em conflito com a lei. *Estudos de Psicologia*, 22(3), 263-275.
- Costa, F. T., Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigência, duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 13(3), 465-473.
- Custódio, S., & Cruz, O. (2008). As representações mentais das crianças acerca das figuras parentais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(4), 393-405.
- Deluty, R. H. (1979). The children's action tendency scale: A self report measure of aggressiveness, assertiveness and submissiveness in children. *Journal of Consulting Psychology*, 47, 1061-1071.
- De Salvo, C. G., Silveiras, E. F. M., & Toni, P. M. (2005). Práticas Educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. *Estudos de Psicologia*, 22(2), 187-195.
- Duman, S., & Margolin, G. (2007). Parent's aggressive influences and children's aggressive problem solutions with peers. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(1), 42-55.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., & Koller, S. (2001). Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior. Relations to sympathy, perspective taking, gender role orientations and demographic characteristics. *Child Development*, 71(2), 518-534.
- Goldstein, S. E., & Tisak, M. S. (2006). Early adolescents conceptions of parental and friend authority over relational aggression. *Journal of Early Adolescence*, 26(3), 344-364.
- Hofstede, G., & Bond, M. B. (1984). Hofstede's culture dimensions: an independent validation using Rokeach's value survey. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 15(4), 417-433.
- Knafo, A., & Schwarz, S. H. (2003). Parenting and accuracy of perception of parental values by adolescents. *Child Development*, 73, 595-611.
- Lautrey, J. (1995). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris PUF. (Trabalho original publicado em 1980).
- Leme, M. I. S. (2004). Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 17(3), 367-379.
- Leme, M. I. S. (2006). Para um convívio mais harmonioso na escola. *Idéia: avaliação educacional*. São Paulo: ISME.
- Leme, M. I. S. (2008). Relatório de pesquisa. 56 p. USP/ PIBIC/CNPq.
- Maccoby, E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interactions. In E. M. Herrington, & P. H. Mussen. *Handbook of Child Psychology* (pp. 1-102.) (vol. 4). N.Y.: John Wiley & Sons.
- Magalhães, C. M. C., & Otta, E. (1995). Agressão em crianças: influências do sexo e de variáveis situacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11, 7-12.
- Montandon, C. (2005). As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação e Sociedade*, 26(91), 485-507.
- Nucci, L., Camino, C., & Sapiro, C. M. (1996). Social class effects on northeastern Brazilian children's conceptions of areas of personal choice and social regulation. *Child Development*, 67, 1223-1242.
- Ohene, S. A., Ireland, M., Mc Neely, C., & Borowsky, I. W. (2006). Parental expectations, physical punishment and violence among adolescents who score positive on a psychosocial screening test in primary care. *Pediatrics*, 117(2), 441-447.
- Prust, L. W., & Gomide, P. I. C. (2007). Relação entre comportamento moral dos pais e dos filhos adolescentes. *Estudos de Psicologia*, 24(1), 53-60.
- Reichert, C. B., & Wagner, A. (2007). Autonomia na adolescência e sua relação com o estilo parental. *Psico*, 38(3), 292-299.

- Sampaio, I. T. A., & Gomide, P. I. C. (2007). Inventário de estilos parentais IEP - Gomide (2006) Percurso de padronização e normatização. *Psicologia e Argumento*, 25(48), 15-26.
- Schneider, B. F., Fonzi, A., Tomada, G., & Tani, F. (2000). A cross - national comparison of children's behavior with their friends in situations of potential conflict. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 31(2), 259-266.
- Smetana, J. G., & Bitz, B. (1996). Adolescents' conceptions of teachers authority and their relations to rule violations in school. *Child Development*, 67, 1153-1172.
- Sorbring, E., Rodholm-Funnemark, M., & Palmérus, K. (2003). Boys' and girls' perceptions of parental discipline in transgression situations. *Infant and child development*, 12(1), 53-69.
- Teixeira, M. A. P., Oliveira, A. M., & Wottrich, S. H. (2006). *Psicologia Reflexão e Crítica*, 1(3), 433-441.
- Tognetta, L. R. P. (2007). A virtude da solidariedade em ambientes escolares. In L. R. P. Tognetta (Org.), *Virtudes e educação: o desafio da modernidade*. Campinas: Mercado das Letras.
- Vinha, T. P., & Mantovani de Assis, O. Z. (2007). A autonomia, as virtudes e o ambiente cooperativo em sala de aula: a construção do professor. In L. R. P. Tognetta (Org.), *Virtudes e educação: o desafio da modernidade*. Campinas: Mercado das Letras.
- Yariv, E. (2009). Students' attitudes on the boundaries of teachers' authority. *School Psychology International*, 30(1), 92-111.
- Yunes, J. (2002). Prefácio. In M. F. Westphal (Org.), *Violência e Criança* (pp.11-12). São Paulo: EDUSP.
- Weber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 323-331.
- Weber, L. N. D., Selig, A. G., Bernandi, M. G., & Salvador, A. P. V. (2006). Continuidade dos estilos parentais através das gerações-transmissão intergeracional de estilos parentais. *Paidéia*, 16(35), 407-414.

Enviado em Novembro de 2009  
Aceite em Janeiro de 2010  
Publicado em Outubro de 2010