

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E
DESENVOLVIMENTO HUMANO

Dilian Martin Sandro de Oliveira

Conflitos Interpessoais: um estudo com membros de culturas distintas

SÃO PAULO-SP
2020

Conflitos Interpessoais: um estudo com membros de culturas distintas

Versão corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como requisito parcial para o título de Doutorado.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Isabel da Silva Leme.

Apoio financeiro: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

SÃO PAULO-SP
2020

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO,
PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Oliveira, Dilian Martin Sandro de

Conflitos Interpessoais: um estudo com membros de culturas distintas / Dilian Martin Sandro de Oliveira; orientadora Maria Isabel da Silva Leme. -- São Paulo, 2020.

108 f.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2020.

1. Psicologia cultural. 2. cultura indígena. 3. cultura quilombola. 4. tendências de resolução de conflitos. I. Leme, Maria Isabel da Silva , orient. II. Título.

Dilian Martin Sandro de Oliveira

Conflitos Interpessoais: um estudo com membros de culturas distintas

Membros componentes da Banca Examinadora:

Orientadora: Dr^a Maria Isabel da Silva Leme

Instituto de Psicologia/Universidade de São Paulo

1^a. Examinadora: Dr^a Maria Thereza Costa Coelho de Souza

Instituto de Psicologia/Universidade de São Paulo

2^o. Examinador: Dr Danilo Silva Guimarães

Instituto de Psicologia/Universidade de São Paulo

3^a. Examinadora: Dr^a Luciana Maria Caetano

Instituto de Psicologia/Universidade de São Paulo

4^a. Examinadora: Dr^a Alessandra de Moraes

Faculdade de Filosofia e Ciências/Universidade Estadual Paulista

5^a. Examinadora: Dr^a Patrícia da Silva Sampaio

São Paulo, 03 de Julho de 2020

Á Melissa e Nicolý, razões da minha vida!

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente a Deus, pois me deu as condições necessárias de existência, sabedoria e saúde para o desenvolvimento desse trabalho.

Ao meu esposo, pelo apoio incondicional, pelo incentivo que sempre pude ter ao seu lado, pelas palavras de ânimo, por priorizar meus estudos e meu crescimento acadêmico e profissional, não tenho palavras suficientes para expressar minha gratidão por todo o seu apoio, carinho e compreensão.

Às minhas pequenas Melissa e Nicolý, que mesmo tristonhas, entenderam as minhas idas e vindas à São Paulo, nesses quatro anos de doutorado.

Aos meus pais, pela excelente educação. À minha irmã, meu cunhado e meus sogros, que se dispuseram a me ajudar em um dos momentos mais difíceis durante os quatro anos de estudo.

A todos os meus familiares que me apoiaram e torceram por mim.

À minha orientadora, Professora Isabel, por me apoiar em todas as decisões e me ajudar em minhas dificuldades.

Às professoras Maria Thereza, Luciana, Alessandra, Patrícia e professor Danilo, pelas excelentes contribuições.

Ao companheiro de Unemat, professor Adailton, pela indicação maravilhosa da Aldeia Cravari e pelos contatos que me passou.

Às equipes gestoras das escolas participantes, que me deram todo o apoio para a coleta dos dados. Em especial à Elizângela (professora na aldeia Cravari) Lucimara (coordenadora da Escola José Mariano Bento) e Justino (diretor na escola João de Campos Borges)

À CAPES, pelo apoio financeiro dessa pesquisa.

Á todos que contribuíram, direta ou indiretamente desse estudo o meu muito obrigada!

RESUMO

Os conflitos interpessoais fazem parte das relações que estabelecemos com o mundo e a forma como são resolvidos define a qualidade dessa relação. Entendemos o ser humano como um ser biológico e ao mesmo tempo psicossocial, que necessita coordenar primordialmente três dimensões: o eu, o outro e a cultura na qual está inserido para lidar com os conflitos e chegar a uma decisão sobre como reagir. Nesse sentido, o presente estudo de caráter exploratório, com abordagem quali-quantitativa, tem como objetivos identificar quais são as tendências de resolução de conflitos adotadas por crianças e adolescentes pertencentes a uma escola pública urbana, uma indígena e outra quilombola, do interior do estado de Mato Grosso e, verificar as possíveis diferenças entre essas culturas. Nossa amostra foi composta por 81 participantes, na faixa etária de dez a treze anos, distribuídos homogeneamente entre cada cultura. Para coleta de dados utilizamos a escala *Children's Action Tendency Scale* (CATS). Para análise de dados, utilizamos a análise qualitativa, por meio de categorias de resolução de conflito já identificadas, buscando fazer um diálogo entre a perspectiva da Psicologia Cultural e da Psicologia Moral. Os resultados demonstraram que a estratégia submissa foi a que prevaleceu em todas as culturas pesquisadas, apesar das justificativas serem diferentes em cada cultura, afirmando o caráter social do ser humano.

Palavras-chave: Psicologia cultural, cultura indígena, cultura quilombola, tendências de resolução de conflitos.

ABSTRACT

Interpersonal conflicts are part of the relationships we establish with the world and the way they are resolved defines the quality of that relationship. We understand the human being as a biological and, at the same time, psychosocial being, which needs to coordinate primarily three dimensions: the self, the other and the culture in which it is inserted to deal with conflicts and reach a decision on how to react. In this sense, the present exploratory study, with a qualitative and quantitative approach, aims to identify which are the conflict resolution trends adopted by children and adolescents belonging to an urban school, a native and a *quilombola* public school, from the Mato Grosso's inland cities and check the possible differences between these cultures. Our sample consisted of 81 participants, aged 10 to 13, distributed homogeneously between each culture. For data collection, we used the Children's Action Tendency Scale (CATS). For data analysis, we used qualitative analysis through conflict resolution categories already identified, seeking to make a dialogue between the perspective of Cultural Psychology and Moral Psychology. The results showed that the submissive strategy prevailed in all the researched cultures, despite the justifications being different in each of them, affirming the social character of the human being.

Keywords: Cultural psychology, indigenous culture, quilombola culture, conflict resolution trends.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Categorias elaboradas com base nas tendências de resolução de conflitos.....	50
Quadro 2: Justificativas para a escolha das estratégias adotadas na situação 1.....	60
Quadro 3: Justificativas para a escolha das estratégias adotadas na situação 2.....	62
Quadro 4: Justificativas para a escolha das estratégias adotadas na situação 3.....	64
Quadro 5: Justificativas para a escolha das estratégias adotadas na situação 4.....	65
Quadro 6: Justificativas para a escolha das estratégias adotadas na situação 5.....	66
Quadro 7: Justificativas para a escolha das estratégias adotadas na situação 6.....	69
Quadro 8: Justificativas para a escolha das estratégias adotadas na situação 7.....	71
Quadro 9: Justificativas para a escolha das estratégias adotadas na situação 8.....	72
Quadro 10: Justificativas para a escolha das estratégias adotadas na situação 9.....	74
Quadro 11: Justificativas para a escolha das estratégias adotadas na situação 10.....	75

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Localização da Aldeia Cravari.....	31
Figura 2- Entrada da Terra Indígena Irantxe.....	32
Figura 3- Estrada para a aldeia.....	32
Figura 4- Unidade Básica de Saúde da Aldeia Cravari.....	33
Figura 5- Vista frontal da escola da Aldeia Cravari.....	33
Figura 6- Vista lateral da escola da Aldeia Cravari.....	34
Figura 7- Localização da Comunidade Baixio.....	39
Figura 8- Estrada para a Comunidade Baixio.....	40
Figura 9- Vista frontal da escola José Mariano Bento.....	41
Figura 10- Vista interna da escola José Mariano Bento.....	41
Figura 11- Localização da escola Urbana.....	44
Figura 12- Vista frontal da escola Urbana.....	45
Figura 13- Vista lateral direita da escola Urbana.....	45
Figura 14- Vista lateral esquerda da escola Urbana.....	46

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos participantes conforme o sexo e a idade.....	54
Tabela 2: Distribuição dos participantes conforme a escola.....	55
Tabela 3: Sentimentos mencionados nas situações de conflito (geral).....	55
Tabela 4: Sentimentos mencionados nas situações de conflito (por escola)....	56
Tabela 5: Estratégias de resolução (geral).....	56
Tabela 6: Estratégias de resolução (geral) de acordo com a idade.....	57
Tabela 7: Estratégias de resolução (por escola).....	58
Tabela 8: Estratégias adotadas na situação 1.....	59
Tabela 9: Estratégias adotadas na situação 2.....	61
Tabela 10: Estratégias adotadas na situação 3.....	63
Tabela 11: Estratégias adotadas na situação 4.....	64
Tabela 12: Estratégias adotadas na situação 5.....	66
Tabela 13: Estratégias adotadas na situação 6.....	68
Tabela 14: Estratégias adotadas na situação 7.....	70
Tabela 15: Estratégias adotadas na situação 8.....	72
Tabela 16: Estratégias adotadas na situação 9.....	73
Tabela 17: Estratégias adotadas na situação 10.....	75

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	5
2 OS CONFLITOS INTERPESSOAIS.....	7
3 RELAÇÃO ENTRE INDIVÍDUO E CULTURA.....	14
3.1 Definição de cultura.....	14
3.2 Perspectivas da Psicologia Cultural e da Intercultural.....	16
3.3 Perspectivas da Psicologia Moral.....	22
4 CONTEXTO DAS CULTURAS PARTICIPANTES.....	29
4.1 Cultura indígena.....	29
4.1.1 Processo histórico.....	29
4.1.2 Infraestrutura da aldeia.....	30
4.1.3 Contexto educacional.....	34
4.2 Cultura quilombola.....	36
4.2.1 Processo histórico.....	36
4.2.2 Infraestrutura da comunidade.....	39
4.2.3 Contexto educacional.....	42
4.3 Cultura urbana.....	43
4.3.1 Processo histórico.....	43
4.3.2 Infraestrutura da cidade.....	44
4.3.3 Contexto educacional.....	46
5 MÉTODOS.....	48
5.1 Pesquisa de Campo.....	48
5.1.1 Delineamento.....	48
5.1.2 Local e Participantes.....	48
5.1.3 Instrumentos.....	48
5.2 Cuidados éticos.....	49
5.3 Procedimento de análise dos resultados.....	50
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	52
6.1 Estudo Piloto.....	52
6.2 Resultados da pesquisa de campo.....	54
6.3 Discussão.....	76
7 CONCLUSÃO.....	83
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICES	
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	88
Apêndice B – Termo de assentimento Livre e Esclarecido.....	90
Apêndice C- Carta de autorização escola urbana.....	91
Apêndice D – Carta de autorização escola quilombola.....	92
Apêndice E - Carta de autorização escola indígena.....	93

ANEXOS

Anexo A – Children Action Tendency Scale (CATS).....	94
Anexo B - Parecer do Comitê de ética.....	95
Anexo C – Parecer da CONEP.....	99

1 INTRODUÇÃO

Iniciando os estudos sobre desenvolvimento moral, ainda na graduação, em projeto de Iniciação Científica, me deparei com os conflitos existentes com muita frequência nos episódios de desenhos animados, fonte de pesquisa na época. Estudando esse desequilíbrio nas interações sociais e como futura educadora, pude ter uma visão diferente do fenômeno, passando a compreender os conflitos interpessoais como oportunidade de aprendizagem, diferentemente da visão que normalmente temos como pais e educadores, como algo ruim e que deve ser evitado.

Na pesquisa quase experimental do mestrado, realizamos um projeto de intervenção com o objetivo de oportunizar momentos em que as crianças pudessem discutir e refletir sobre conflitos reais e hipotéticos. Embora os resultados alcançados tenham sido restritos, nos permitiram verificar a importância de se trabalhar com os conflitos nessa perspectiva, uma vez que as crianças que participaram do programa tenderam a resoluções menos agressivas no pós-teste (OLIVEIRA, MORAIS, 2015).

Agora, em um programa de Doutorado, voltamos a pesquisar os conflitos considerando esse fenômeno em diferentes culturas, pois nosso recorte temático é justificado pelo fato de existirem poucos estudos que se propõem a compreender os conflitos entre crianças de diferentes culturas – de acordo com Martinez-Lozano, Sanchez-Medina e Goudena (2011) – o que torna o trabalho inovador e relevante.

Nossa hipótese inicial é de que indivíduos pertencentes às culturas coletivistas tendem a resolver conflitos de forma submissa, enquanto indivíduos pertencentes a culturas individualistas tendem a enfrentar seus conflitos. Sendo assim, entendemos que a cultura tem um papel fundamental nessas relações.

Para compreendermos o ser humano, em toda a sua complexidade, como um ser biológico e psicossocial, temos a necessidade de nos apoiarmos em diversas teorias que se complementam. Portanto, optamos pela Psicologia Cultural e, por outro lado, nos apoiamos em pesquisas da Psicologia Moral, que partem de uma ideia universalista na qual existem estruturas biológicas que também podem influenciar na tomada de decisão em situações de conflito, partindo do pressuposto de que essas teorias podem dialogar e trazer contribuições importantes, uma vez que em ciências humanas não existe verdade absoluta. Assim como nos afirma Leme (2008), a superação de dicotomias na psicologia é considerada um avanço para a área.

O presente trabalho se inicia com a definição do conceito de conflito e traz diversos estudos com embasamentos teóricos diferentes que investigaram a temática.

Em seguida, nos propomos a apresentar a perspectiva da Psicologia Cultural, com as contribuições de Jerome Bruner, e da Psicologia Intercultural, com autores que discutem a importância da cultura no desenvolvimento e na aprendizagem do ser humano.

Para dialogar com a Psicologia Cultural buscamos as pesquisas realizadas no campo da Psicologia Moral, que se inicia com Jean Piaget e, ao longo do tempo, vai se desenvolvendo na linha de pensamento universalista.

A fim de compreendermos aspectos das culturas foco do nosso estudo, descrevemos os aspectos principais de cada uma.

No capítulo seguinte descrevemos os materiais e métodos utilizados na pesquisa e, em seguida, apresentamos e discutimos os resultados encontrados em nosso estudo.

O objetivo geral do estudo é identificar quais são as tendências de resolução de conflitos adotadas por crianças e adolescentes de uma escola pública urbana, uma indígena e, outra, quilombola, do interior do estado de Mato Grosso. Os objetivos específicos são: verificar as possíveis diferenças nas formas de resolver conflitos hipotéticos entre membros de culturas distintas e compreender o conflito interpessoal através dos olhares da Psicologia Cultural e da Psicologia Moral.

2 OS CONFLITOS INTERPESSOAIS

Neste capítulo nos propomos a averiguar o conceito de conflito, uma vez que, de acordo com a área de conhecimento, há visões diferentes sobre o mesmo fenômeno. Procuramos entender o conflito a partir dos aspectos psicológico e educacional, além de investigar se, na tomada de decisão para resolvê-lo, é necessária uma autorregulação mediada pelo contexto social e pelo nível de desenvolvimento psicológico do indivíduo. Trazemos, nesse tópico, diversos autores que se propuseram a estudar os conflitos interpessoais sob diferentes perspectivas.

Etimologicamente, segundo Rocheblave-Spenlé (1974), a palavra conflito vem do latim *conflictus*, do verbo *confligo*, que significa chocar, e está presente em diversos fenômenos psicológicos e sociais.

O conflito surge de um choque de interesses, de opiniões, e normalmente é visto de forma negativa, como algo a ser evitado. Mas como diversos autores afirmam (NAZARETH, 2009; LEME, 2004; VINHA, 2003), há a possibilidade de se transformar esse perigo em oportunidade, buscando os aspectos positivos da interação.

Podemos dividir o conflito em três tipos, de acordo com Nazareth (2009):

- Intrapessoal: conflito interno do indivíduo;
- Interpessoal: conflito entre duas ou mais pessoas;
- Transpessoal: conflito entre comunidades ou nações.

Entendemos que esses tipos de conflito estão ligados entre si, podendo se sobrepor em determinadas situações, mas em nosso estudo trataremos do interpessoal. Segundo Leme (2004), conflito interpessoal pode ser definido como um desequilíbrio em uma situação de interação social, ou seja, algum tipo de desacordo ou desentendimento entre as partes.

Uma vez estabelecida a situação de conflito, teremos a forma como ele será resolvido, de acordo com as estratégias utilizadas para tal, que podem ser influenciadas por numerosas variáveis como: gênero, desenvolvimento cognitivo, experiências sociais vivenciadas, cultura, entre outras.

Diversos estudos, com diferentes abordagens (dentro das áreas da psicologia e da educação), pesquisam os conflitos interpessoais e as estratégias utilizadas para suas resoluções.

Um dos precursores da pesquisa na área é o norte-americano Robert Deluty (1979), que definiu, por meio de seus estudos de perspectiva cognitivista, três tendências de resolução de conflito. Uma delas é a Agressiva, na qual os sujeitos envolvidos fazem valer sua opinião, seus direitos, sem considerar os dos outros, enfrentando a situação conflituosa utilizando-se de coerção, violência e desrespeito para fazer valer seu desejo. Outra é a Submissa, na qual se considera os direitos dos outros, porém, sem levar em conta seus próprios direitos; não há enfrentamento do conflito, mas sim, esquiva, afim de evitá-lo. Finalmente, a Assertiva, na qual há o enfrentamento do conflito manifestando-se as próprias opiniões e direitos, porém, sem uso de coerção, levando-se em consideração os direitos dos outros por meios pacíficos, como negociação.

Em sua tese de doutorado, Deluty (1979) elaborou uma escala, a CATS (*Children's Action Tendency Scale*), na qual o participante se posiciona perante situações de conflito hipotéticas. Essa escala busca avaliar qual a tendência de resolução de conflitos adotada pelos respondentes. O referido instrumento foi elaborado seguindo o método analítico-comportamental e sua construção prosseguiu da seguinte maneira:

- na primeira fase, composta por 44 crianças de seis a doze anos de idade, eram apresentadas três situações nas quais deveriam escolher uma, dentre quatro soluções diferentes, para cada situação;

- a segunda fase contou com uma amostra de três meninos de oito a nove anos, cinco meninas de nove a dez anos, dez pais (dois homens e oito mulheres) de crianças do ensino fundamental e, três professores do ensino fundamental (um homem e duas mulheres). Foram apresentadas treze situações nas quais as crianças deveriam dizer o que fariam se estivessem em uma situação como a mencionada, e os pais e professores deveriam responder o que achavam que a criança pesquisada faria naquela situação. As respostas mais frequentes foram utilizadas na fase seguinte;

- a terceira e última fase contou com a participação de 26 psicólogos, 26 pais de crianças em idade escolar, 21 professores do ensino fundamental e 14 crianças, aos quais foi solicitado avaliar as respostas mais frequentes da fase 2 e caracterizá-las como assertiva, submissa ou agressiva. No fim dessa etapa, as respostas caracterizadas pelo maior número de avaliadores foram inseridas como alternativas da CATS.

Esse instrumento foi validado com teste e reteste e os resultados demonstraram correlações altamente significativas entre: submissão correlacionada positivamente com

desejabilidade social e negativamente com autoestima, e agressividade correlacionada negativamente com desejabilidade social.

Dois anos após a elaboração e validação da CATS, Deluty (1981) pesquisou a capacidade das crianças em elaborar soluções alternativas em uma situação de conflito interpessoal. Participaram da pesquisa, primeiramente, 88 meninos e 72 meninas, de quinta a sétima série, das quais foram escolhidos 90 sujeitos classificados como altamente agressivos, ou altamente submissos, ou altamente assertivos que, em um segundo momento, deveriam elencar todas as opções de soluções possíveis para dez situações de conflito que compunham a CATS. Contrariando a hipótese inicial, chegou-se à conclusão de que crianças altamente agressivas podem optar por alternativas submissas ou, até mesmo, assertivas. Segundo o autor, o repertório cognitivo da criança desempenha papel importante na determinação do comportamento real, porém há outros determinantes, o que nos leva a incluir a cultura como um deles.

Em outro estudo, Deluty (1985) fez uma pesquisa com 188 crianças da 4ª a 6ª série, a fim de investigar a habilidade de pensamento alternativo, o julgamento de respostas alternativas e o pensamento consequente. O autor utilizou a CATS e seus resultados demonstraram uma diferença altamente significativa entre os gêneros, nos quais os estilos assertivo e submisso foram mais frequentes nas respostas das meninas e o agressivo, mais entre os meninos.

Baseada no referencial teórico cognitivista cultural e utilizando a escala CATS elaborada por Deluty, Leme (2004) se propôs a pesquisar as inter-relações entre afetividade e cognição no funcionamento psicológico das crianças, realizando dois estudos para investigar os estilos de resolução de conflitos de alunos de escolas públicas e privadas. No primeiro estudo, desenvolvido com 779 alunos de 2ª a 7ª série, a autora utilizou a versão completa da CATS, traduzida por ela, a qual continha questões sobre resolução de conflitos a serem respondidas pela escolha de uma, entre três pares de respostas que contrapunham, duas a duas, as três tendências: assertiva, submissa e agressiva, permitindo-se caracterizar hierarquicamente o perfil de resolução do participante. Em um segundo estudo, Leme (2004) aplicou a versão simplificada da escala utilizando dez questões abertas, nas quais os sujeitos (320 alunos de 5ª à 7ª série de escolas públicas e privadas) deveriam descrever a estratégia que utilizariam para resolver o conflito exposto pela pesquisadora.

Os resultados alcançados demonstraram que, no estudo 1, quando comparado com o estudo de Deluty (1979), houve semelhanças quanto às tendências de resolução de conflitos, em sua maioria assertivas, seguidas de submissas e, por último, as agressivas. No entanto, essa preponderância do estilo assertivo foi mais encontrada na amostra brasileira, na versão fechada da escala e, mais no sexo feminino do que no masculino, que se destacou pela maior tendência à agressividade. Além disso, as frequências de respostas foram inferiores às encontradas nas pesquisas com amostras americanas e, os valores de submissão, superiores. No estudo 2, no qual os participantes deveriam propor a estratégia de resolução de conflito, já que o instrumento foi aplicado na forma aberta, foi mais frequente a estratégia submissa, seguida da agressiva, sendo que a tendência à submissão aumentava com a idade. Os resultados dos dois estudos demonstraram, segundo a autora, que os alunos são sensíveis ao que é socialmente desejável, já que as respostas assertivas foram mais verificadas na versão fechada. Porém, quando foi necessário recuperar da memória alternativas de resolução, como no estudo 2, apareceram com maior frequência as soluções do tipo submisso e agressivo e as mistas de submissão com agressão, submissão e asserção e asserção com agressão, que são as usadas por eles na vida cotidiana e, por isso, estão acessíveis.

A questão do “socialmente desejável” também pode ser identificada no estudo de Leme, Carvalho e Joveleviths (2012), no qual os autores se propuseram, sob uma perspectiva cognitivo-cultural, verificar a relação entre as estratégias adotadas por 369 pré-adolescentes em situações de conflito hipotéticas e a sua percepção da opinião dos pais sobre essas estratégias. Os resultados demonstraram que a submissão e a negociação seriam aprovadas pelos pais, segundo os participantes, enquanto a agressão seria reprovada. Vale ressaltar que, segundo Monjas e Caballo (2005), a submissão pode levar as pessoas a se sentirem frustradas, ansiosas e infelizes por não atingirem seus objetivos e abrirem mão de seus desejos, ficando dependentes dos outros, portanto, heterônomas.

Dados similares podem ser observados na pesquisa de Santos, Prestes e Freitas (2014), nas quais buscaram identificar as estratégias que professores da educação infantil propunham para resolução dos conflitos hipotéticos entre as crianças. Os dados demonstraram que, em sua maior parte, esses professores propuseram estratégias que favoreciam a heteronomia moral, como por exemplo, tentar identificar uma lição de moral na situação de conflito e resolvê-lo para a criança, a fim de extingui-lo.

Vicentin (2009), em sua tese de doutorado, também utilizou a Escala de Resolução de Conflitos desenvolvida por Deluty. A autora investigou, com o emprego da CATS na versão aberta, se sujeitos com histórico de dependência química na família resolveriam os conflitos de forma diferente dos indivíduos sem esse histórico familiar.

A pesquisa foi realizada com 42 adolescentes que tinham problemas de álcool na família e 42 que não tinham. Em seus resultados, além das estratégias descritas por Deluty (agressiva, assertiva e submissa), a autora também encontrou estratégias mistas (assertivo-submisso, submisso-agressivo e assertivo-agressivo) e não foram encontradas diferenças significativas entre idade, gênero e filhos de pais com e sem problemas com álcool, porém as respostas agressivas estavam ligadas à falta de justificativa das ações e à omissão de sentimentos. Embora as diferenças entre gêneros não tenham sido significativas, os sujeitos do sexo masculino tenderam a utilizar estratégias agressivas com mais frequência, enquanto os do sexo feminino, as estratégias submissas.

Buscando identificar as formas de resolução de conflitos hipotéticos adotadas por adolescentes comparadas com a opinião de professores sobre como esses mesmos adolescentes resolvem seus conflitos reais, Carina (2009) realizou entrevistas e aplicou a escala CATS em 39 adolescentes entre onze e treze anos, e cinco professores desses adolescentes. Os resultados demonstraram que a forma com que os professores descreveram as possíveis soluções dos adolescentes não coincidiu com a forma com que estes descreveram suas próprias soluções dos conflitos hipotéticos, uma vez que tenderam a escolher formas mais submissas de resolução.

Sampaio (2011) pesquisou 27 crianças de quatro a cinco anos de idade a fim de verificar se as representações quanto às estratégias de resolução de conflitos mudavam em função dos ambientes vivenciados pelas crianças em suas creches, sendo um democrático e cooperativo, e o outro autocrático e coercitivo. Os resultados demonstraram que os alunos da creche caracterizada como democrática escolheram estratégias mais elaboradas e pacíficas de resolução dos conflitos (assertivas), e as do ambiente coercitivo, estratégias menos desenvolvidas (agressivas).

Buscando comparar os motivos, as estratégias de oposição, as reações à oposição e o desenlace dos conflitos em crianças, também de quatro a cinco anos de idade, de dois grupos culturais distintos (moradores da capital paulista e de uma cidade litorânea do mesmo estado), Morais e Otta (2008) observaram diferenças comportamentais nos

dois ambientes e afirmam a importância de se levar em consideração as influências culturais ao se estudar conflitos interpessoais.

Seguindo uma teoria desenvolvimental construtivista, Selman (1980) pesquisou as competências psicossociais do indivíduo com relação aos conflitos interpessoais e as estratégias utilizadas para sua resolução. Os resultados de seus estudos levaram-no a afirmar que para emitir estratégias mais elaboradas é preciso que o sujeito assuma uma tomada de perspectiva (conseguir se colocar no lugar do outro) e, para isso, é necessário descentrar-se do próprio ponto de vista (aspecto cognitivo).

Selman (1980) identificou os seguintes estágios de desenvolvimento nas situações e perspectivas de resoluções de conflito:

Estágio 0: Perspectiva egocêntrica, no qual a criança não compreende os diferentes pontos de vista, pois não tem condições sociocognitivas para se colocar no lugar do outro.

Estágio 1: Perspectivas sócio-informativas, nesse estágio a criança consegue se descentrar, porém, não considera mais de uma perspectiva.

Estágio 2: Adoção autorreflexiva de perspectivas, no qual a criança passa a compreender que existem diferentes perspectivas, considerando o conflito, uma vez que cada pessoa tem seus valores e objetivos.

Estágio 3: Adoção mútua de perspectivas, a criança pode considerar os pontos de vista do outro, de forma recíproca.

Estágio 4: Sistema Social e Convencional de adoção de perspectivas, nesse estágio há o desenvolvimento do conceito de mutualidade e de uma perspectiva social ou de grupo.

Embasada na teoria piagetiana e nos estudos de Selman, Licciardi (2010) realizou um estudo de campo com o objetivo de identificar as causas e estratégias dos conflitos. Ela comparou crianças de três a quatro anos com crianças de cinco a seis anos com relação a juízos e ações morais, por meio de entrevistas, utilizando método clínico e observações. Os resultados demonstraram que as estratégias de negociação empregadas pelas crianças foram, em sua maior parte, físicas e impulsivas, e as estratégias mais evoluídas foram mais encontradas na ação do que no juízo.

Focalizando as habilidades sociais, Del Prette e Del Prette afirmam que a assertividade é definida como:

[...] tipo de enfrentamento que requer o autocontrole de sentimentos negativos despertados pela ação do outro ou a expressão apropriada desses sentimentos. Entre as habilidades dessa classe podem ser destacadas as de: defender os próprios direitos e os de outrem, recusar pedidos, lidar com críticas, expressar sentimentos negativos de raiva, desagrado, desconforto, discordar e solicitar mudança de comportamento (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2001, p. 75).

Analisando a passividade/submissão, os autores afirmam que as características são: sempre concordar com o grupo, não defender seus direitos, desvalorizar-se, geralmente se sacrificar para agradar ou manter a relação com o outro. Essas características são comumente entendidas como desejáveis, porém Leme (2004) afirma que um indivíduo submisso não aprendeu a se expressar.

A partir dos estudos levantados, constatamos as várias formas de interpretação do conflito interpessoal como um fenômeno psicológico e educacional, reconhecendo-se, assim, a função do conflito no desenvolvimento da cognição, do entendimento social e da regulação da emoção (MORAIS; OTTA, 2008).

Os mecanismos de resolução de conflitos são componentes críticos da vida social e funcionam para manter a integridade do grupo, pois os desequilíbrios ameaçam sua estabilidade. Apesar de ser um fenômeno praticamente universal, comportamentos e estratégias empregadas para a resolução estão presentes em diferentes graus e variam em estratos ou agrupamentos sociais distintos, nas diversas culturas.

A seguir, nos propomos a apreender como teorias que enfatizam a importância das diferenças culturais compreendem esse fenômeno.

3 RELAÇÃO ENTRE INDIVÍDUO E CULTURA

3.1 Definição de cultura

Em estudos que se propõem a analisar a relação entre indivíduo e cultura, é sempre importante explicitar qual a concepção de cultura adotada, uma vez que esta varia dependendo da perspectiva teórica adotada, e não é uma questão simples.

O dicionário Michaelis da Língua Portuguesa define cultura, do ponto de vista antropológico, como:

Conjunto de conhecimentos, costumes, crenças, padrões de comportamento, adquiridos e transmitidos socialmente, que caracterizam um grupo social. (MICHAELIS, 2020)

Podemos perceber que a prevalência é de uma visão determinista, na qual o meio social determina padrões de comportamento.

A área de conhecimento que estuda o conceito de cultura é a antropologia, porém, segundo Morgado (2014), não há consenso sobre essa definição entre os antropólogos. Inicialmente, o pressuposto evolucionista foi base para conceituá-la, entretanto, como explicar, com base no universalismo, as inúmeras diferenças entre as civilizações?

Tendo como base os estudos etnográficos, alguns antropólogos se dedicaram a desconstruir esse universalismo, que, segundo Velho e Castro (1978), refletia uma visão de mundo ocidentalizada. A partir dos estudos de Lévi-Strauss, encontramos antropólogos que defendem que a cultura acontece na mediação entre os indivíduos e na sua produção de significados, ou seja, ela é a própria condição de existência dos seres humanos e tem sido definida como um conjunto complexo de códigos que asseguram a ação coletiva de um grupo, como um sistema.

Geertz (2008) faz uma série de críticas à forma de se compreender o homem e a cultura. Para o autor, pensar que a cultura é uma realidade superorgânica ou um padrão bruto de acontecimentos comportamentais, é reduzi-la. Na sua perspectiva, a cultura é um contexto, e defende que:

O pensamento humano é, basicamente, um ato aberto conduzido em termos de materiais objetivos da cultura comum, e só secundariamente um assunto privado [...] o progresso na análise científica da mente humana exige um ataque conjunto de praticamente todas as ciências comportamentais, nas quais as descobertas de cada uma forçarão a constante reavaliação teórica de todas as outras (GEERTZ, 2008, p.61).

Em sua obra “Ensaio sobre o conceito de cultura”, Bauman (2012) afirma que esse conceito passou por um processo de desconstrução. Em meados do século XVIII, em uma busca por fundamentos sólidos da ordem humana, a cultura era vista como algo que os seres humanos podem fazer, e natureza, algo a que devem obedecer. Uma época marcada pelo antropocentrismo, por ideias de que o ser humano detém o poder em suas mãos, de que o mundo foi feito, não mais à imagem e semelhança de uma divindade, mas à sua própria: instável, multiforme. No fim do século, o conceito de cultura foi elaborado a fim de reconciliar essa autoafirmação humana com a regulação normativa.

Com um crescente desenvolvimento tecnológico e o processo de globalização iniciado na década de 1980, o mundo torna-se cada vez mais homogêneo e os aspectos culturais podem ser questionados.

A complexidade em conceituar o termo cultura é discutida por Bauman (2012), que afirma uma ambiguidade ainda não superada entre dois discursos: um que vê a cultura como uma capacidade de resistir à norma, acima de ideias universais, e outro que a vê como instrumento de continuidade, padronização, uma escrava da ordem social.

Segundo Triandis e Suh (2002), no campo da psicologia encontramos algumas abordagens distintas da definição de cultura e sua relação com o indivíduo. Uma delas compreende a cultura como conhecimento construído pelo indivíduo (Psicologia Cultural). Noutra perspectiva, a cultura é partilhada socialmente por meio de valores, representações e traços coletivos estáveis (Psicologia Intercultural) que aproximam os seus membros e os diferenciam dos de outras culturas.

No Brasil, há que se levar em consideração sua grande extensão territorial, suas diversidades histórico-cultural e sócio-demográfica. Encontramos diversos contrastes na cultura brasileira, o que é um precioso recurso para analisar relações interculturais, geralmente estudadas em nível internacional, uma vez que, conforme Parsons (apud BAUMAN, 2012), é a cultura que garante a coordenação entre o social e o individual.

Bruner (2001) explicita um conceito de cultura que consideramos relevante para fundamentar nosso estudo. Para o autor, a cultura:

[...] é superorgânica, mas ela também molda a mente de indivíduos. Sua expressão individual é parte da produção de significado, a atribuição de significados a coisas em diferentes contextos em ocasiões particulares. Produzir significado envolve situar encontros com o mundo em seus contextos culturais apropriados a fim de saber

“do que eles tratam”. Embora os significados estejam “na mente”, eles têm suas origens e sua importância na cultura na qual são criados. É esta localização cultural dos significados que garante sua negociabilidade e, no final das contas, sua comunicabilidade. Não se trata, aqui, da existência, ou não, de “significados particulares”; o importante é que os significados constituem uma base para o intercâmbio cultural. Nesta visão, saber e comunicar são, em sua natureza, extremamente interdependentes, de fato praticamente inseparáveis. Por mais que o indivíduo pareça operar por conta própria ao realizar sua busca de significados, ninguém pode fazê-lo sem o auxílio dos sistemas simbólicos da cultura. É a cultura que fornece as ferramentas para organizarmos e entendermos nossos mundos de maneira que sejam comunicáveis. A característica distintiva da evolução humana é que a mente evoluiu de uma forma que permite que os seres humanos utilizem as ferramentas da cultura. Sem ferramentas, sejam simbólicas, sejam materiais, o homem não é um “macaco nu”, mas uma abstração vazia (BRUNER, 2001, p. 16-17).

Verificamos assim, as diversas concepções de cultura que fundamentam os estudos em diversas áreas do conhecimento, e a que melhor se adequa à natureza do nosso trabalho.

3.2 Perspectivas da Psicologia Cultural e da Intercultural

Segundo Barrios (2016, p. 21) “a psicologia cultural, além de enfatizar a interdependência entre o indivíduo e a sociedade, enfatiza, também, o papel fundamental da cultura para o desenvolvimento humano e a constituição da pessoa”.

Para que possamos entender a perspectiva da Psicologia Cultural é necessário que saibamos como ela surgiu, e para tal faremos uma breve retrospectiva dos movimentos teóricos importantes que a influenciaram na busca da compreensão de como a mente humana funciona.

No primeiro capítulo de sua tese de livre docência, Leme (2006) faz uma retrospectiva explicando a contribuição das teorias da *Gestalt*, Behaviorismo e Cognitivismo, destacando alguns conceitos importantes de cada uma dessas teorias.

Os estudiosos da *Gestalt* defendiam o pensamento e a percepção como processos inseparáveis, a aprendizagem efetiva por meio de *insights* e a reorganização da percepção da situação, atribuindo-lhe significado, por parte do sujeito.

A teoria comportamental Behaviorista defende que as respostas a determinados comportamentos são resultado de estímulos ambientais e que suas consequências mantêm ou extinguem esse comportamento. Essa ideia perdurou por muito tempo e os estudos na psicologia norte-americana até a década de 1950 eram, primordialmente,

baseados nessa perspectiva. Geertz (2008) faz uma crítica a essa abordagem, uma vez que analisa comportamentos sem se preocupar com os significados. O autor apresenta o exemplo de um garoto que pisca devido a um tique, um outro que pisca passando uma mensagem a alguém e um outro que pisca imitando o colega que tem o tique. Se observados pelo olhar behaviorista, todos os garotos se comportam da mesma maneira (piscando), porém, os significados do comportamento são totalmente diferentes.

Alguns pesquisadores influenciados pelos psicólogos da *Gestalt*, que investigaram a influência dos processos mentais na conduta e no funcionamento psicológico e, também, pela analogia entre a mente humana e o computador, surge a Psicologia Cognitiva, disposta a resgatar o papel do significado na conduta humana, algo abandonado pelo comportamentalismo (LEME, 2006).

Da analogia entre mente e computador, nasce a abordagem do processamento de informação, dentro do Cognitivismo, postulando que a mente humana funciona como um computador que recebe os dados ambientais por vias sensoriais (*input*), transformando e manifestando-os em forma de comportamento (*output*).

Em investigação sobre o processo de solução de problemas, Leme (2006) afirma que os estudos na área do processamento de informação trouxeram avanços, porém deixaram lacunas no que se refere aos aspectos afetivos e culturais envolvidos. Para Geertz (2008), a psicologia cognitivista erra ao se propor a analisar os fenômenos mentais por meio de métodos formais similares aos da matemática e da lógica.

A Psicologia Cultural, conforme proposta por Bruner, buscou preencher essa lacuna ao resgatar o significado da ação, construído ao longo da vida, em que o psiquismo do indivíduo é constituído pela cultura.

Como um dos principais representantes da Psicologia Cultural, Jerome Bruner (1997) faz críticas que procedem, com relação à forma como a Psicologia Cognitiva realizou as pesquisas sobre o processo de resolução de problemas, dando maior ênfase ao desempenho do que ao processo, assumindo um caráter tecnicista. Ele afirma que as teorias universalistas, cuja revisão se apresenta no próximo capítulo, refletem uma parcialidade da cultura no desenvolvimento humano. Para Leme (2006), o desenvolvimento cognitivo, que influi sobre o processamento mais complexo da situação, pode ser considerado um aspecto universal, e o fenômeno de solução de problemas é amplo e complexo, já que depende da representação que o sujeito faz da situação, do objetivo e dos recursos que ele dispõe para resolvê-lo. O conflito

interpessoal também é um problema complexo por envolver afeto e conhecimento implícito cotidiano.

Para Bruner (1997), os *inputs* são sinais que se processam em conformidade ou não com as expectativas do indivíduo, sendo muito mais do que apenas estímulos ambientalmente produzidos, pois, para ele, o mundo é construído a partir da nossa expectativa, ou seja, da nossa percepção, conferindo à cultura papel importante nessa construção.

A cultura é compreendida como um sistema de modelos para todo crescimento, entendimento e ações humanas, ou ainda, é mais objetivamente entendida como parte do ambiente feito pelo homem (TRIANDIS, SUH 2002).

Para Bruner (1997, p. 71) “jamais haverá um *self* independente da existência cultural e histórica de um indivíduo” e, até mesmo, a noção de *self* privado é mediada pela cultura. Segundo o autor, somos resultado de nosso genoma e da cultura na qual estamos inseridos, compreendendo a noção de *self* como representações de si que começam com um aporte biológico e são reforçadas pela linguagem, tornando-se um reflexo da história da cultura.

Nessa linha de pensamento, a linguagem é a base na relação entre indivíduo em crescimento e cultura. É através dela que o indivíduo introjeta a cultura e absorve o que ela transmite, aquilo que associa a atividade mental humana ao conjunto de ferramentas culturais, e a linguagem é uma dessas ferramentas (BRUNER, 1997).

O autor destaca, comentando sobre os teóricos do desenvolvimento (Freud, Piaget e Vygotsky), que estamos vivendo em uma época onde “significado e realidade são criados e não descobertos, que a negociação é a arte de construir novos significados pelos quais os indivíduos podem regular suas relações uns com os outros” (BRUNER, 1997, p. 155), e uma teoria do desenvolvimento deve partir desse ponto. Bruner tem uma visão de mundo construtivista porque postula que nossa interação com o mundo é construída gradualmente, a partir de processos já existentes, e moldada pela cultura, com a colaboração de seus membros. Postula ainda, que nossa concepção de mundo é baseada nessa construção.

Raval (2012) fez uma pesquisa etnográfica com jovens e adolescentes indianos que viviam em um abrigo para meninos abandonados ou fugitivos, sendo o objetivo da pesquisa verificar os discursos desses jovens em conflito com os colegas e com os adultos. Os resultados demonstraram que o discurso individualista e a expressão da

raiva prevaleceram nos conflitos com os colegas, mas estes permitiram manter as relações, enquanto na relação com os adultos prevaleceu o discurso coletivista, o respeito forçado pelos mais velhos.

Para Bruner (2001, p. 16), “embora os significados estejam ‘na mente’, eles têm suas origens e sua importância na cultura na qual são criados”. Segundo Leme (2006), essa perspectiva não é suficiente para explicar a interferência da cultura no funcionamento psicológico, por isso a autora considera importante analisar também pela perspectiva da Psicologia Intercultural, a fim de compreender como as culturas moldam a conduta, determinando aspectos em comum nos seus membros, que funcionam de modo semelhante em determinadas situações, como o conflito em virtude das condições de vida comuns.

Do ponto de vista da Psicologia Cultural, a cultura tem um caráter independente, no qual o conhecimento subjetivo é construído pelo indivíduo. Já para os pesquisadores da Psicologia Intercultural, a cultura é entendida no sentido público, como valores, representações e traços coletivos estáveis e partilhados.

Na compreensão de Triandis e Suh (2002), as duas abordagens citadas acima são importantes para um melhor entendimento da relação indivíduo-cultura, uma vez que natureza e cultura se complementam e os indivíduos são ativos em um mundo construído culturalmente, assumindo assim, segundo seus defensores, uma visão não determinística da cultura.

Segundo Angelini (2007), a Psicologia Intercultural tem como objetivo compreender as relações entre cultura e comportamento humano. Ela afirma que uma parte das variáveis que explica o comportamento de um indivíduo se deve à influência dos diferentes contextos socioculturais que caracterizam os diferentes ambientes nos quais ela está inserida, resultando em uso de métodos (testes e escalas) de medida equivalentes para comparar duas ou mais culturas. Estudos nessa área começaram a surgir a partir da década de 1960, em virtude da descentralização de pesquisadores norte-americanos para outros continentes e da rápida e eficiente comunicação entre eles, por meio das tecnologias.

A comparação mais comum encontrada em pesquisas que se utilizam da abordagem Intercultural é entre culturas individualistas e coletivistas. Como traços da cultura individualista, encontramos a valorização da liberdade de pensamento como ideal de vida, as crenças e valores atribuindo maior relevância à autonomia e

responsabilidade de cada um forjar o próprio destino e um funcionamento psicológico independente do grupo. No coletivismo, o ideal de existência humana é a preservação do grupo, algo que confere grande importância à harmonia entre os membros. A liberdade para ser e escolher é limitada pelas necessidades e desejos do outro e o funcionamento psicológico é interdependente (LEME, 2006). Os dois sistemas estão associados a atividades de subsistência diferentes: o coletivista a atividades rurais, como agricultura, e o individualista, a atividades urbanas, como comércio.

Consequentemente, as representações de si, ou o *self*, são diferentes nos dois sistemas, e essas ideias dão margem a críticas ao determinismo cultural. Porém, segundo Leme (2006), o contexto cultural deve ser levado em consideração quando nos propomos a estudar diferenças culturais nas representações de si e suas consequências no funcionamento psicológico, uma vez que nas culturas individualistas os modelos de si mesmo são independentes do grupo e, nas coletivistas, esse modelo é pautado na interdependência.

Estudos na área têm encontrado diferenças psicológicas entre os tipos de culturas citados, podendo-se hipotetizar que essas diferenças podem se dar devido às situações sociais encorajadas e promovidas por cada cultura, conforme corrobora Leme ao afirmar que “as definições de situações sociais são produzidas, atualizadas e negociadas de modo interpessoal e constantemente mutáveis” (LEME, 2006, p. 159).

Um estudo realizado por Martinez-Lozano, Sanchez-Medina e Goudena (2011) buscou identificar as estratégias de resolução de conflitos utilizadas por crianças de cinco a seis anos, tanto de culturas coletivistas, quanto individualistas. Os resultados demonstraram que, na cultura coletivista a forma de resolver os conflitos se baseia mais na esquivar ou conciliação e negociação, enquanto que nas culturas individualistas o enfrentamento do conflito é mais frequente.

Maruyama, Ujiie, Takai et al. (2015) realizaram uma pesquisa que objetivou identificar as diferenças nas estratégias de resolução de conflitos entre crianças japonesas, chinesas e coreanas, na faixa etária de três a cinco anos, por meio de duas historietas com situações de conflito hipotéticas de desacordo e disputa por objeto. Os resultados demonstraram que, mesmo sendo as culturas pesquisadas consideradas semelhantes por enfatizarem o coletivismo e a interdependência, as crianças, desde os três anos de idade, já demonstraram ações diferentes na situação de disputa por objetos: as crianças chinesas se preocupavam mais com os outros, as japonesas integraram

preocupações consigo e com o outro, e as coreanas se assemelharam às japonesas. Segundo os autores, o experimento comprova que os estudos interculturais devem considerar cada contexto para a compreensão do desenvolvimento do ser humano, pois mesmo entre culturas semelhantes, há diferenças entre os sujeitos.

Investigando e comparando as estratégias de resolução de conflitos utilizadas por estudantes universitários de Gana, da Turquia e dos Estados Unidos em situações que envolviam amigos, desconhecidos e inimigos, Günsoy, Cross, Uskul et al. (2015) chegaram a resultados interessantes. Dentre os participantes ganenses prevaleceram as respostas menos competitivas e mais cooperativas, mesmo com seus inimigos, enquanto que os participantes turcos e norte-americanos se sentiram livres para escolherem métodos severos em situações com seus inimigos.

Kim-Jo, Benet-Martínez e Ozer (2010) se propuseram a pesquisar indivíduos que sofreram o processo de aculturação ou de identidade bicultural (imigrantes, descendentes, populações colonizadas). Participaram do estudo, 121 europeus-americanos, 112 coreanos-americanos e 261 coreanos. Os resultados demonstraram que os coreanos-americanos foram mais competitivos do que os coreanos, semelhantemente aos europeus-americanos, o que comprova a incorporação da cultura individualista norte-americana. Mesmo assim, foram mais evitativos que os europeus-americanos, demonstrando característica específica de sua etnia, pois mesmo assimilando a cultura individualista, mantiveram traços de sua etnia de origem.

Para que o indivíduo defina e construa essas situações sociais, ele deve recorrer a um reservatório de recursos oferecidos pela cultura, como imagens, conceitos, linguagem e conhecimento tácito.

Os diversos estudos levantados por Leme (2006) que abordam a construção da noção de *self* baseados na Psicologia Intercultural, demonstram que as culturas nas quais é valorizada uma representação de si independente tenderiam a enfatizar a autonomia, a autoestima positiva, a expressão dos próprios sentimentos e o sentimento de eficácia nas crianças desde muito cedo. Já nas culturas que valorizam a interdependência, a obediência, o respeito ao código moral e a maior atenção ao sentimento do outro do que aos próprios seriam enfatizados, desde o início do processo de socialização.

Compreendidas as diferenças entre os dois sistemas culturais, individualista e coletivista, nos perguntamos: como a cultura interfere na resolução de conflitos interpessoais?

Para tentar responder a essa pergunta, Leme (2006) desenvolveu estudos e identificou outros autores (HAN, PARK, 1995; BERGERON e SCHNEIDER 2005) que também se debruçaram sobre essa temática. Os resultados das pesquisas demonstraram que nas culturas coletivistas os níveis de agressão foram mais baixos, com maior ênfase à obediência e respeito à autoridade, observância de princípios morais e esquiva do conflito, enquanto que nas culturas individualistas, constatou-se o enfrentamento do conflito e, até, utilização de estratégias agressivas como as mais recorrentes.

A autora afirma ainda que “as diferenças regionais dentro de um mesmo país também valem ser consideradas pelo seu potencial em introduzir variabilidade nos valores culturais” (LEME, 2006, p. 177), assim como a atividade econômica, tamanho e localização das cidades, se é uma metrópole ou uma cidade pequena do interior. Nesse sentido, Marques (2015) afirma que a resolução de conflitos é um processo complexo e que variáveis como gênero, cultura, idade, família e personalidade são influenciadores nessas situações.

Estudando as variáveis que influenciam na formação da personalidade, Triandis e Suh (2002) afirmam que elas podem ser de aspecto universal e cultural. Compreendidos os aspectos culturais e as teorias que embasam essa perspectiva, nos propomos a trazer à discussão o outro lado da moeda: teorias universalistas que ora divergem, ora se complementam em alguns pontos.

3.3 Perspectiva da Psicologia Moral

O estudo da moralidade tem trazido grandes contribuições para a psicologia e para a educação, uma vez que diversos pesquisadores nacionais e estrangeiros têm se dedicado ao longo dos anos a estudar a temática. Segundo Barrios (2016, p. 7), a moral pode ser entendida como “um construto social que abrange um conjunto de normas, regras, concepções, crenças e valores que motivam, canalizam e regulam a ação de um sujeito em relação a um outro, está presente e se constrói no contexto de todas as nossas interações e relações com as pessoas e com o mundo do qual fazemos parte”.

Para compreendermos melhor os fundamentos de análise do tema, do ponto de vista construtivista, abordaremos alguns estudos desenvolvidos por autores que

consideramos de extrema importância e nos ajudarão a entender o fenômeno do conflito.

Piaget (1932/1994) se propôs a estudar como as crianças constroem seu juízo moral e declarou que ocorre uma evolução no desenvolvimento moral da criança. Ele descreve a existência de duas morais na conduta e no seu julgamento. A primeira é a moral da heteronomia e do dever puro, na qual prevalece a sanção expiatória, regras são impostas pela vontade superior e o castigo é expiatório. A segunda é a moral da autonomia, na qual prevalece a cooperação e a sanção se baseia na reciprocidade. Nessas fases, o respeito unilateral evolui para o respeito mútuo.

Seguindo uma linha de pensamento desenvolvimental e construtivista, Piaget (1932/1994, p. 23) compreende que “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” e, a partir disso, elabora características de desenvolvimento do juízo moral, construídas pela criança com o apoio do meio social e apresentadas a seguir:

- Motor individual: nessa fase não se pode falar em regras coletivas. A criança age na forma de repetições de rituais, seu jogo não tem regras e existe um forte simbolismo. Esses fatores (rituais e simbolismo) são necessários para o desenvolvimento das regras na criança, mas sem se constituírem como condições suficientes até que o ritual passe a ser imposto por alguém, tornando-se regra. Porém, essa regra não é coercitiva, e sim, vista mais como um exemplo interessante do que como uma realidade obrigatória.

- Egocentrismo: em uma situação de jogo, cada um joga por si, todos podem ganhar ao mesmo tempo e não há uniformização das regras, o prazer em jogar é puramente motor e não social. A regra é vista como sagrada e não se deve modificá-la para não incorrer em transgressão.

- Cooperação nascente: há empenho em vencer e unificação das regras. A regra é considerada como lei imposta, desde que com consentimento de todos, e o respeito a ela é obrigatório. Nessa fase, observa-se a cooperação, a qual Piaget conceitua como uma troca entre indivíduos iguais.

- Codificação das regras: estas, são seguidas à risca, mas podem ser alteradas se houver consenso do grupo. Há respeito mútuo e interesse pelas regras.

Piaget investigou também os tipos de respeito presentes no desenvolvimento da criança. Nesse ponto, o autor dialoga com algumas teorias de estudiosos sobre a

moralidade, como Kant, Durkheim e Bovet. Segundo Kant, o “respeito se dirige ao grupo e resulta da pressão do grupo sobre o indivíduo, ou, o respeito se encaminha às pessoas e provém das relações dos indivíduos entre si” (PIAGET, 1932/1994, p. 86). Para Durkheim, o indivíduo deve viver em grupo e, deste grupo, devem surgir novas características de obrigação e regularidade dos indivíduos, o conformismo obrigatório se dá pelo respeito à idade, aos mais velhos, e aos adultos. Na perspectiva de Piaget, a falha na tese de Durkheim é tratar todos os indivíduos como homogêneos, iguais, levando em conta apenas a idade. Ainda segundo Bovet, o respeito se dá pela interação de pelo menos dois indivíduos e o sentimento moral está ligado ao respeito de um pelo outro.

Tomando por base os estudos desses autores, Piaget distingue o respeito unilateral, no qual prevalece a vontade do outro em detrimento de suas próprias vontades, utilizando a coação, na qual a regra é entendida como um dever, uma obrigação imposta por outrem, geralmente um adulto. No respeito mútuo fundamentado na cooperação, a regra é obedecida pela moralidade e parte da vontade da criança, propiciando autonomia.

Baseado em seus dados empíricos, Piaget trata a moral como uma construção individual, psicológica, com apoio do meio social, sendo que, através dos processos de assimilação e acomodação, o indivíduo constrói suas estruturas. Entendemos que, assim como o desenvolvimento moral da criança evolui, também evoluem as formas de resolução de conflitos, uma vez que é preciso um trabalho cognitivo em função de um processo de descentração para que essas situações de conflito sejam resolvidas de maneira satisfatória, o que implica operações de reciprocidade (Vicentin, 2009).

A partir do desenvolvimento da autonomia moral da criança é possível buscar formas mais justas de resolução de conflito. Em outros termos, a criança só terá possibilidade de agir em situações de conflito e considerar todas as condições atenuantes e variáveis situacionais se tiver oportunidades para exercitar a capacidade de descentração.

Lawrence Kohlberg (1992) deu sequência aos estudos piagetianos ao estudar o sujeito psicológico através dos dilemas morais. Para o autor, o desenvolvimento moral evolui em direção ao ideal de justiça, e na fase superior de evolução, a moral é necessariamente pensada em termos universais, pois o sujeito vê antes a si próprio como membro da humanidade, e não apenas de determinada sociedade. Ele elaborou sua

teoria estabelecendo três níveis de desenvolvimento sócio-moral (pré-convencional, convencional e pós-convencional) divididos em seis estágios.

Nível Pré-convencional

- Estágio 1 - a moral é heterônoma, o indivíduo evita violar as regras temendo o castigo, ou seja, a obediência é praticada por si mesma e o ponto de vista é egocêntrico.

- Estágio 2 - se caracteriza pelo individualismo, o sujeito segue as regras apenas quando lhe interessa e age para satisfazer seus próprios interesses, é uma perspectiva individualista concreta.

Nível Convencional

- Estágio 3 - as relações e expectativas interpessoais são baseadas na mutualidade, o indivíduo demonstra preocupação com os outros, mantém relações mútuas (confiança, lealdade, respeito).

- Estágio 4 - o sistema social e consciente rege as relações, o correto é contribuir com a sociedade, com o grupo, existe uma diferenciação dos pontos de vista societário dos acordos e motivos interpessoais.

Nível Pós-convencional

- Estágio 5 - os direitos são individuais, baseados no que o autor chamou de contrato social, ou seja, o respeito às leis para o bem-estar de todos. Maior bem para um maior número, expressa esse modo de funcionamento.

- Estágio 6 - os princípios éticos e de justiça são universais, há igualdade de direitos e o respeito pela dignidade dos seres humanos como pessoas individuais.

Segundo o autor, poucas pessoas chegam ao último estágio do nível pós-convencional, no qual os indivíduos agem guiados por princípios universais e onde se situam os mártires e revolucionários.

Os estudos de Kohlberg foram longitudinais, intergrupais, transculturais e resultaram em um sistema conceitual de classificação das entrevistas sobre juízo moral. O autor também concorda com o processo de desequilíbrio elaborado por Piaget e afirma que, em situações de conflitos ou dilemas, os sujeitos têm a oportunidade de se desenvolverem, além de afirmar que a sequência dos estágios é hierárquica, invariante e encontrada em todas as culturas.

Piaget e Kohlberg, fundamentando-se nas concepções de Kant, elaboram suas teorias do desenvolvimento moral com base no universalismo e afirmam a ligação entre o desenvolvimento cognitivo e o moral.

Enquanto doutorando de Kohlberg, Elliot Turiel (2002) se dispõe a estudar as concepções das crianças sobre as relações sociais baseado no método kohlbergiano. Inicialmente, questionou como as crianças passavam de um nível de desenvolvimento para o outro e a possibilidade de regredirem nesses níveis. Em seus estudos iniciais, verificou que a forma de julgamento moral era diferenciada de outros temas sociais, como por exemplo, temas convencionais, e, a partir disso, construiu sua teoria dos domínios sociais.

Para Turiel, a cultura tem papel importante na construção do sujeito social, uma vez que a criança constrói seu pensamento com a mediação do ambiente social em que vive e essas interações são recíprocas. A partir dos diferentes eventos experienciados pela criança, se produzem três grandes domínios:

- Pessoal: a escolha não tem implicações sociais nem morais, é uma escolha individual.

- Convencional: sistemas e relações sociais, regras sociais validadas pelo consenso. Busca evitar a punição, recorre à autoridade.

- Moral: julgamento de direitos e justiça, tudo que implica o bem ou o mal de outrem, os atos morais não são relativos ao contexto social. Preocupa-se com o bem-estar dos outros e usa a benevolência.

Tais domínios fazem parte do conhecimento social e essas dimensões coexistem por toda a existência humana, desde a infância, não implicando na postulação de estágios, como os autores citados anteriormente. Além disso, para Turiel, esses domínios se desenvolvem de modo interdependente.

Em seus estudos, Turiel observou crianças pequenas construírem, desde muito cedo, noções do conhecimento social, diferenciando-os das noções morais. Neste sentido, o cognitivo e o social se desenvolvem paralelamente e se inter-relacionam sem serem interdependentes, afirmando o caráter desenvolvimental da teoria turieliana. O modelo proposto por Turiel implica que há relações sistemáticas entre a natureza dos eventos do ambiente experienciados e o desenvolvimento.

Em consonância com a concepção de desenvolvimento moral universalista dos autores anteriores, Turiel afirma que a distinção entre convenção e moralidade aparece em todas as culturas, e que em todas elas esses domínios evoluem paralelamente, enfatizando o papel da cultura como mediadora nessas relações.

Seguindo nessa perspectiva, o conflito interpessoal provoca um desequilíbrio no sujeito e, na busca pelo equilíbrio, ele aprende e se desenvolve (VINHA, 2003; VICENTIN, 2009; LICCIARDI, 2010; BARRIOS, 2016). Para DeVries e Zan (1998), o conflito interpessoal é uma fonte importante do progresso cognitivo e moral, e afirmam que, quando há um confronto com os desejos e as ideias dos outros, há necessidade de descentração da própria perspectiva a fim de levar em consideração a perspectiva do outro. Sendo assim, os conflitos possibilitam a troca de ideias e de pontos de vista, o que favorece a descentração em relação aos diferentes aspectos implicados e de perspectivas.

Além disso, por meio dos conflitos, é possível abordar construção de valores, regras, tomada e coordenação de perspectivas, constituindo uma oportunidade de perceber o quê as crianças precisam aprender (VINHA, 2003; LICCIARDI, 2010).

Para Barrios (2016), no contexto das interações sociais, a moral está nas ações do sujeito, baseadas nas normas e valores, e que levarão a determinados comportamentos para a manutenção das relações interpessoais.

Os conflitos têm papel importante e o ambiente escolar é propício para o desenvolvimento da autonomia. A presente autora realizou entrevista semiestruturada com nove professores da educação pública infantil a fim de verificar as percepções acerca dos conflitos. Os resultados demonstraram que os professores compreendem a importância dos conflitos na formação das crianças, entretanto, demonstraram uma visão negativa dos mesmos.

No que se refere à construção da autonomia moral proposta por Piaget, ao desenvolver esse tipo de autonomia, a criança terá possibilidade de buscar formas mais justas de resolução de conflitos. Em outros termos, as crianças só terão possibilidade de agir em situações de conflito e considerar todas as condições atenuantes e variáveis situacionais se tiverem oportunidades para exercitarem a capacidade de descentração. Sendo assim, com base nas teorias aqui mencionadas, podemos afirmar que os conflitos intra-individuais, assim como os interpessoais, são necessários para o desenvolvimento moral da criança, pois, através dos processos de autorregulação ou equilíbrio, os sujeitos buscam uma nova ordem interna e possibilitam uma nova ordem externa (VINHA, 2003). Nessa perspectiva, o conflito é entendido como oportunidade de aprendizagem, com uma influência marcante no desenvolvimento moral do indivíduo.

Segundo Pottillo, Vallejos e Albizuri (2016), o desenvolvimento humano se dá de maneira interdependente com a formação de valores, entendidos como ideais, interesses, motivações e necessidades que guiam o comportamento humano e são base para a tomada de decisões individuais e sociais. Os referidos autores realizaram uma pesquisa, com base teórica no modelo de Hall-Tonna, com o objetivo de conhecer e comparar os valores de determinada instituição e de alguns de seus profissionais. Os resultados demonstraram que os valores da instituição eram diferentes dos valores dos profissionais, ao que supuseram ser uma possível fonte de muitos conflitos e de falta de cooperação entre os profissionais e a instituição.

Além destes, outros estudiosos se debruçaram sobre a temática da moral, mas julgamos suficiente para a nossa pesquisa elencar os três mencionados. Segundo Biaggio (2007), as perspectivas adotadas por esses autores podem ser divididas em universalista, na qual existem valores morais encontrados em qualquer ambiente, e relativista, na qual esses valores mudam de acordo com cada cultura. No texto citado, Biaggio explica as diferentes posições e concorda com a posição universalista, afirmando que alguns valores são universais, algo que revela uma essência humana comum, porém a cultura pode atuar como moduladora de outros valores.

Bruner (2001) defende a ideia de que a psicologia deve abandonar a dicotomia entre a abordagem totalmente biológica e a exclusivamente cultural, uma vez que para compreender o funcionamento mental humano é fundamental atentar às interações de *insights* psicológicos individuais e coletivos, biológicos e evolutivos. Para o autor, estudar os processos de significação não é uma tarefa fácil, mas possível, por meio da interpretação das narrativas, considerando seus contextos.

Sendo assim, concordando com Biaggio (2007), Bruner (2001) e Geertz (2008), compreendemos que devemos nos propor a estudar os fenômenos sob diferentes olhares para uma análise mais completa. Nesse sentido, nosso estudo de natureza exploratória se justifica ao buscar um diálogo entre um mesmo fenômeno e teorias distintas, além de uma descrição mais detalhada de cada cultura envolvida no estudo. Com essa consideração, descrevemos características das culturas participantes da pesquisa a seguir.

4 CONTEXTO DAS CULTURAS PARTICIPANTES

4.1 Cultura indígena

4.1.1 Processo histórico

A cultura indígena pesquisada nesse estudo é do povo autodenominado Manoki, da terra indígena Irantxe. O nome Irantxe, segundo Ruiz (2007), foi dado por outros índios e adotado pelos não indígenas na época dos primeiros contatos com os brancos. Ao longo das análises a seguir, encontraremos os termos Irantxe e Manoki referindo-se à mesma etnia.

O contexto histórico vivenciado por esse povo é apresentado a seguir.

Pertencentes ao município de Brasnorte, oeste do estado de Mato Grosso, os Manoki localizam-se em duas terras indígenas: a terra Irantxe, na região do rio Cravari, com seis aldeias (Paredão, Recanto do Alípio, Perdiz, Asa Branca, Treze de Maio, ou aldeia da Paz, e a maior delas, Cravari, na qual os dados da pesquisa foram coletados) e a terra Myky, às margens do rio Papagaio (RUIZ, 2007).

O processo histórico vivenciado por eles não difere muito do de outros povos indígenas, marcado por lutas, massacres e desestruturação sociocultural. Segundo dados do Instituto Socioambiental (ARRUDA, 2003), o primeiro contato dos brancos com o povo Manoki foi por volta de 1900, quando seringueiros promoveram um massacre em uma de suas aldeias. O segundo contato foi com alguns empregados da Expedição Rondon (Linha Telegráfica Estratégica que ligaria Mato Grosso ao Amazonas, sob direção do então Coronel Cândido Mariano Rondon). Segundo relatos dos Manoki, esse contato foi pacífico e encontros esporádicos se mantiveram até 1932, nos quais os índios iam à procura de ferramentas.

Com o surgimento da radiotelegrafia, a Comissão Rondon abandonou as obras e o território foi ocupado pelos jesuítas envolvidos na catequese indígena, fundando escolas e igrejas na região. Com esse contato direto, a mortandade indígena foi marcante, crianças eram retiradas das aldeias com o propósito de escolarização, a comunicação por meio da língua materna era proibida e a escravização da mão de obra e os conflitos com seringueiros foram marcos nesse processo histórico.

A partir da década de 60, os investimentos na agricultura, na pecuária e a abertura da BR 364 ligando Cuiabá a Porto Velho contribuíram para a extinção de várias aldeias. Com a criação da Missão Anchieta e o apoio da FUNAI, foram criadas reservas indígenas na região e o Governo Federal estabeleceu uma área de

aproximadamente 46.000 hectares para seu território. Desde então, a luta por expansão desse território foi constante, até que em 2002 a FUNAI aprovou a expansão para aproximadamente 206.000 hectares, a fim de que o povo Manoki tivesse acesso a áreas mais preservadas e mais próximas das suas terras de origem.

Os Manoki não têm um único chefe. Existem diversos grupos sociais formados com base nos rituais e casamentos ao longo de sua história, por isso são rotulados de aculturados, mas seus membros respeitam a premissa de que a obediência ao princípio da convivência entre todos aqueles que compartilham um determinado espaço num período de tempo, pois “segundo eles e sua tradição, uma reação de proporções jamais vista pode destruir a natureza, os homens e tudo aquilo que garante a manutenção da vida Manoki” (RUIZ, 2007, p. 98).

Atualmente o povo Manoki é representado pela Associação Indígena Watoholi que, em parceria com a OPAN (Operação Amazônia Nativa, organização indigenista atuante na valorização da cultura e no fortalecimento da organização social dos indígenas), tem desenvolvido ações para a reocupação do território original por meio de atividades ligadas à segurança alimentar dos Manoki (piscicultura, apicultura e agricultura), da formação de uma rede de comercialização dos excedentes de produção como forma de geração de renda, de discussões sobre a política linguística e do estudo e uso da língua Manoki (na construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Manoki), de oficinas de produção audiovisual e da participação no projeto Berço das Águas (SANTIAN, 2000).

4.1.2 Infraestrutura das aldeias

Dados do censo demográfico do IBGE de 2010 informam que os Irantxe contam com uma população de cerca de 363 pessoas, entre crianças e adultos, distribuídos em seis aldeias (IBGE, 2010). Algumas casas são de tábua, outras de tijolo, geralmente com três cômodos e são cultivados vegetais no espaço entre elas. Cada família mora em uma casa e a educação das crianças é responsabilidade de todas elas.

A aldeia Cravari é a mais populosa. Nela, há um campo de futebol, uma escola, uma igreja católica e uma unidade básica de saúde. Também há uma maloca construída nos moldes tradicionais (paredes de barro e coberta com palha) utilizada em rituais comemorativos.

As atividades econômicas são ligadas aos rituais dos períodos de seca e de chuva, envolvendo colheita e venda de pequi, mandioca e milho, confecção e venda de artesanatos, e desempenho de cargos públicos nas áreas de educação e saúde, indicados pela própria comunidade. A propriedade dos bens, como as habitações e o lucro das vendas, é coletiva.

Tendo em vista a organização de moradia e de subsistência descritas acima, a cultura desse grupo pode ser entendida como coletivista.

Figura 1: Localização da Aldeia Cravari



Fonte: Google maps

Figura 2: Entrada da terra indígena Irantxe



Fonte: arquivo pessoal

Figura 3: Estrada para a aldeia



Fonte: arquivo pessoal

Figura 4: Unidade Básica de Saúde da aldeia Cravari



Fonte: Google maps

Figura 5: Vista frontal da escola da aldeia Cravari



Fonte: arquivo pessoal

Figura 6: Vista lateral da escola da aldeia Cravari



Fonte: arquivo pessoal

A ida à aldeia e seu registro nas imagens apresentadas, nos convida a refletir sobre os espaços visualizados. O acesso à aldeia se dá por uma estradinha de terra margeada por muitas árvores e pequenas pontes, por sob as quais, corre um riacho de águas cristalinas. Vez ou outra nos deparamos com motos indo e vindo pelo percurso.

Chegando à aldeia, a primeira construção que se vê é a escola de alvenaria simples e pintura aparentemente nova. Chama a atenção a ausência de muros e portões, conforme pode ser visto nas imagens 5 e 6, pressupondo uma escola aberta a todos e trazendo a sensação de que faz parte da comunidade tanto quanto a comunidade faz parte dela. As duas salas de aula têm as portas abertas ao pequeno espaço destinado para o momento de intervalo entre as aulas, no qual há um banheiro e, ao lado, uma cozinha, onde é preparado o lanche para os alunos.

Defronte à escola há um campo de futebol que, assim como a escola, as casas, a unidade de saúde e a igreja, não possuem cercas, muros, portões ou qualquer separação que impeça o livre acesso entre elas.

4.1.3 Contexto educacional

Por ser considerado um povo pacífico, desde o início do século XX os Irantxe tiveram contato com os jesuítas, que encontraram nesse povo o ideal da catequização

(RUIZ, 2007). O projeto político de catequização iniciou-se em Utiariti com a instalação de um internato, que recrutou, em sua maioria, crianças trazidas das aldeias da região. No internato, as crianças indígenas iniciavam sua rotina às 5:40h da manhã, sem intervalos de tempo livre.

Cabixi (2001, In: VEIGA, SALANOVA, 2001) propõe uma discussão pertinente sobre a educação dos povos Irantxe, com base em sua experiência pessoal. Aos dois anos de idade ele foi retirado de sua aldeia e levado a uma escola de jesuítas na cidade de Utiariti. Cabixi afirma avaliar positivamente os efeitos de sua educação, no que tange a oportunidade que teve de expandir seu conhecimento para além da aldeia e refletir de forma crítica sobre a história de seu povo, mas considera negativo o fato de ter perdido os laços com as tradições antigas. Os modelos educacionais foram os mesmos das escolas dos brancos, poucos moradores das aldeias falavam a língua materna (em função da proibição da comunicação pela língua indígena imposta pelos jesuítas), e os casamentos intertribais (entre os povos Irantxe, Pareci, Nambikwara e Kayabi) propiciaram a falta de referência étnica. A análise da situação leva à questão: como pensar uma escola para crianças fruto dessa miscigenação? Segundo o autor, por enquanto não há desenvolvimento de um projeto étnico-político nessas escolas, um desafio a ser enfrentado.

Apesar de algumas ações, como o Projeto Tucum (1999), para capacitação dos professores e melhoria da qualidade do ensino, na percepção de Cabixi os resultados não confirmam as expectativas dos idealizadores porque as comunidades não manifestaram uma ideia clara do que é um projeto étnico-político para essas escolas. Segundo ele, essa dificuldade pode estar relacionada a fatores socioeconômicos e políticos da região, referência no setor de grãos do agronegócio, em constante expansão e que seduz a população indígena com a ideia de arrendamento de terras e, consequentemente, melhores condições de vida.

A chegada da OPAN em 1972, mudou a situação indígena, pois passou-se a trabalhar o respeito à diversidade e o direito desses povos conviverem entre si, resgatando suas identidades. Em parceria com a OPAN, o Projeto Político Pedagógico da Escola Manoki foi reestruturado com base em discussões sobre a política linguística, o estudo e o uso da língua Manoki.

De acordo com as leituras realizadas e em conversa com uma professora local, um dos rituais importantes, ainda mantido atualmente, é o ritual Yetá, no qual o menino

de onze a treze anos de idade fica cerca de dez dias isolado na mata, alimentando-se de produtos da roça original e recebendo a visita do ancião da aldeia para, após esse período, ser considerado apto para o trabalho na roça. Em nossa conversa, a professora informou que não tem acesso a detalhes do que acontece durante os dias de isolamento.

Com base em uma pesquisa documental ao PNE (Plano Nacional de Educação) e em entrevista com uma vice-coordenadora de educação indígena da SECADI, as autoras Delmondez e Pulino (2014) afirmam que a exclusão social dos povos indígenas é um fato no Brasil, mas que as políticas públicas no âmbito educacional estão buscando resgatar as identidades e valorizar as diferenças. Dentre essas ações, pode-se citar a criação de uma Faculdade Intercultural Indígena no estado de Mato Grosso, em 2001, a fim de proporcionar formação para os professores das aldeias.

A escola da Aldeia Cravari é de responsabilidade do município de Brasnorte e oferece ensino Fundamental. A aldeia tem acesso a sinais de TV e internet, mas com algumas regras: sinal de internet liberado até às 22h em dias de semana e, por 24h, apenas aos finais de semana.

4.2 Cultura quilombola

4.2.1 Processo histórico

Assim como nas culturas indígenas, as comunidades negras no Brasil (mocambos ou quilombos) têm um histórico de desestruturação cultural e luta por expansão territorial.

Conforme afirma Moura (2009), no atual estado de Mato Grosso, a escravidão negra teve início com as atividades mineradoras, no início do século XVIII, e foram diversificadas após a queda da busca por ouro na região.

Segundo Muller, Santos e Moreira (2016), os quilombos surgiram como uma resistência ao escravismo, e podem ser entendidos como “uma especificidade histórica e identitária, uma vez prenhe de diversidade cultural e de conhecimentos importantes para a história do negro e cultura nacional e local” (p. 10). Os autores afirmam a necessidade de estudos sobre essas comunidades, uma vez que, segundo pesquisas realizadas por eles no banco de dissertações e teses da CAPES, existe pouca investigação sobre o tema, somando quatro dissertações e quatro teses que estudaram as comunidades quilombolas no estado de Mato Grosso. Ferreira e Castilho (2014) confirmam essa

constatação e defendem o desenvolvimento de trabalhos com a temática a fim de contribuir com a luta desses povos.

O primeiro quilombo de que se teve notícia em Mato Grosso foi o Quariterê (Piolho), no qual, por meio de trabalho cooperativo, se cultivava produtos alimentícios variados, além de caça e pesca (BARROS, 1989). Essa comunidade foi abatida com violência pelos bandeirantes. Muitos nativos foram mortos, outros, com medo, voltaram para seus senhores e, os que conseguiam fugir procuravam locais de difícil acesso para assentar outra comunidade.

A Fundação Cultural Palmares, no estado de Mato Grosso, registra 68 comunidades quilombolas. Segundo Machado (2006), a maior parte da população de escravos em Mato Grosso era masculina, adulta e oriunda de diversas regiões da África.

Atualmente, existem dois conceitos diferentes do que seria um quilombo. Em um conceito jurídico-formal, segundo Almeida (1999), existem critérios como: a existência de descendentes de escravos fugidos, localização afastada da "civilização", geralmente em locais de difícil acesso, isolamento do mundo, da produção e do trabalho, distanciamento dos circuitos do mercado, afastamento das *plantations* e a existência de moradia e de benfeitorias, consolidadas ou não.

Sob uma perspectiva primordialista, são considerados quilombos os locais historicamente ocupados por negros, que tenham vestígios arqueológicos de sua presença, inclusive áreas ocupadas ainda hoje por seus descendentes, com conteúdos culturais e etnográficos.

A Constituição Federal pode ser considerada um marco nas políticas públicas, compreendendo os direitos de todo cidadão. Em seu artigo 68, as comunidades quilombolas são assim citadas: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988).

Segundo Barbosa, Braga e Rodrigues (2016) “as comunidades quilombolas são grupos étnicos formados majoritariamente por negros da área urbana ou rural que se autodefinem como remanescentes de quilombos, a partir de suas relações com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade e tradições culturais”.

Em 2004, o Governo Federal criou o Programa Brasil Quilombola, que busca a igualdade racial e a inclusão social desse povo por meio de ações de regularização fundiária, infraestrutura e serviços, desenvolvimento econômico e social, e fomento da

participação social, direitos e cidadania. Barbosa, Braga e Rodrigues (2016) analisaram o programa e concluíram que, apesar da lentidão dos processos, o programa é uma vitória e vem gerando resultados positivos.

Mesmo após a abolição da escravatura, vemos que os quilombos que resistem na contemporaneidade são a marca da resistência, e ainda existem como forma de sobrevivência cultural.

A comunidade quilombola pesquisada neste estudo foi a de Baixio, pertencente ao município de Barra do Bugres e certificada pela Fundação Cultural Palmares, no ano de 2005. Ali, se encontra a Escola Estadual José Mariano Bento, que atende estudantes de cinco comunidades: Baixio, Camarinha, Vaca Morta, Morro Redondo e Retiro, localizadas no Complexo da Serra das Araras, a 80 km da sede do município de Barra do Bugres-MT.

Baseada nos relatos dos moradores das comunidades, Carvalho (2016) afirma que “Silva Velho” foi o primeiro a chegar na região, mas em sua pesquisa não foram encontrados registros sobre essa pessoa. Escritos da Comissão Rondon identificam a existência de quilombos na região por volta de 1940.

Dados oficiais (CARVALHO, 2016) indicam que as terras das comunidades do Vão Grande são terras devolutas e, até hoje ocorrem conflitos com fazendeiros e grileiros por sua posse. A comunidade Baixio foi fundada por José Mariano Bento e sua esposa Maria Eulália de Lima, e todos os moradores são descendentes do casal.

Segundo Carvalho (2016) existem aspectos comuns entre as cinco comunidades do Vão Grande, sugerindo a presença de Silva Velho como primeiro morador da região, assim como a existência de quilombos e a formação de um campesinato negro organizado em terra devoluta.

4.2.2 Infraestrutura da comunidade

A comunidade quilombola Vão Grande abarca cinco comunidades, em um raio de 30km: Baixio, Camarinha, Morro Redondo, Vaca Morta e Retiro.

Figura 7: Localização da comunidade Baixio



Fonte: Google maps

Em sua pesquisa na comunidade Baixio, Carvalho (2016, p. 34) afirma: “Não encontrei pratos requintados, casas com muitas mobílias, mas, no aconchego das casas, muitas delas de chão batido, ou feitas pelo programa do Instituto de Colonização e Reforma Agrária/Incra, encontrei o que se pode chamar de solidariedade”.

Em épocas de chuva (momento em que os dados da pesquisa foram coletados), o acesso pela estrada de terra que liga o distrito de Currupira à comunidade fica mais precário e os ônibus demoram, em média, duas horas para percorrer as comunidades circunvizinhas até chegar na escola, porém, a paisagem compensa: montanhas, cachoeiras e muito verde.

Figura 8: Estrada para a comunidade Baixio



Fonte: Carvalho (2016)

Segundo Carvalho (2016), a comunidade está organizada em 16 lotes, nos quais o Programa de Reforma Agrária assentou apenas as pessoas que já moravam na comunidade, sendo as terras de Baixio consideradas devolutas. Um morador, de aproximadamente 40 anos, informou que nunca saiu da comunidade onde nasceu e cresceu.

Na comunidade existe a Casa Tradicional, uma construção de barro e cobertura de palha, que simboliza a história da comunidade. Há também uma igreja católica, um posto de saúde (que ainda não estava funcionando na época da pesquisa) e um barracão da associação dos moradores.

Cada família vive em uma casa, em terra própria, cedida pelo governo. Sua subsistência se dá por meio do plantio (roça) de banana, mandioca, arroz e feijão, cujo excedente é vendido e os lucros são de cada família. Tendo em vista as descrições da organização habitacional e da subsistência, considera-se que esse grupo é de cultura individualista.

A escola José Mariano Bento, que teve sua obra iniciada em 2010, paralisada em 2016 e, após muitas lutas dos moradores, inaugurada em 2018, é a edificação mais nova e mais utilizada na comunidade.

Figura 9: Vista frontal da escola José Mariano Bento



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 10: Vista interna da escola José Mariano Bento



Fonte: Arquivo pessoal

O percurso para a comunidade, destacado nas imagens, é incrivelmente lindo, rodeado de belas montanhas, muito verde e ar puro. Ao longo da estrada, porém, a interferência humana é percebida, ora por pequenas casas de madeira à beira da estrada, ora por grandes fazendas com entradas e casas suntuosas. Passamos por várias pequenas pontes feitas de troncos de árvores com um riachinho correndo por baixo.

Ao chegar na comunidade encontramos algumas casas, construções singelas, a maioria de madeira ou, até mesmo, de barro, cobertas com palha. “Destoando” das demais construções, a escola (imagens 9 e 10) é a maior e mais imponente da comunidade, toda murada e fechada por grades, uma típica escola urbana. As portas e janelas das salas de aula dão para um pequeno gramado que acaba, num extremo, em uma quadra de jogos coberta (ainda não inaugurada), e no outro, no refeitório, um salão com mesas, bancos e uma cozinha, chão todo em cerâmica. A sensação que temos é de que a construção está situada na comunidade, mas não pertence a ela.

4.2.3 Contexto educacional

Conhecendo um pouco o processo histórico dos negros no Brasil, podemos antecipar que a educação, como um direito, não foi conquista fácil para eles. Segundo Silva (2014), a primeira lei a regulamentar a educação no Brasil foi a Lei de 15 de outubro de 1827, que se referia apenas às crianças livres. Somente após a abolição da escravatura é que houve alguma preocupação com a instrução dos negros, porém as reformas educacionais do final do século XIX continuavam excludentes. “As dificuldades para a frequência e sucesso das crianças negras na instituição escolar eram de dois tipos: a pobreza e a discriminação social e racial” (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 236).

Desde a década de 1970 que alguns movimentos negros vêm reivindicando direitos à educação de qualidade e acesso ao Ensino Superior. A Constituição Federal de 1988 abriu caminho para que, apenas em 1996, com respaldo da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), as lutas pela inclusão social dos negros pudessem avançar e se concretizar. Uma alteração da LDB, realizada por meio da Lei 10.639/2003, possibilitou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos níveis Fundamental e Médio do ensino brasileiro, público e privado, que, segundo Almeida e Sanchez (2016), representa “uma conquista da luta das populações negras por sua efetiva inclusão na instituição escolar, um tensionamento no âmbito curricular e escolar que possibilita a desconstrução da legitimação da discriminação por meio do conhecimento” (p. 245).

Atendendo à referida Lei 10.639/03, em 2006 foi criada uma vaga na SEDUC-MT (Secretaria de Educação) para que uma pessoa cuidasse dessas questões. Destacamos outras leis, como a Lei 12.288/2010, que regulamenta o Estatuto da

Igualdade Racial, e a Lei 12.711/2012, que dispõe sobre as cotas para negros no ensino superior.

Embora compreendidos os avanços que essas legislações trouxeram, na perspectiva de Santos, Pinto e Chirinéa (2018), as iniciativas para uma educação das relações étnico-raciais são, em sua maioria, praticadas por sujeitos negros que entendem a necessidade de tal educação.

A Escola Estadual José Mariano Bento, *locus* dessa pesquisa, atende, em média, 100 crianças e adolescentes que residem nas cinco comunidades da região, até o fim da segunda etapa do Ensino Fundamental. As salas são multisseriadas devido à demanda de alunos e à pouca disponibilidade de professores, pois a maioria reside em Barra do Bugres (município ao qual pertence a comunidade Baixio), passa a semana na comunidade e retornam às suas residências nos fins de semana.

O transporte é feito por ônibus e os alunos enfrentam maior dificuldade nos períodos de chuva, quando a condição da estrada fica mais precária e aumenta o tempo do trajeto de ida e volta à escola.

Uma discussão levantada por Silva (2014), como professora da escola José Mariano Bento, foi sobre fazer com que os alunos se sentissem pertencentes à comunidade quilombola. Apresentando palestras sobre diversidade e identidade cultural, após um período de três anos, o trabalho resultou na autoidentificação dos alunos como quilombolas.

Apesar dos avanços nas legislações educacionais relacionadas à inclusão dos negros na educação, Ferreira e Castilho (2014) apontam a pouca efetividade de um ensino democrático e inclusivo para esses grupos.

4.3 Cultura urbana

4.3.1 Processo histórico

O município urbano pesquisado é o de Barra do Bugres, banhado pelos rios Bugres e Paraguai e localizado a 180 km da capital de Mato Grosso, Cuiabá.

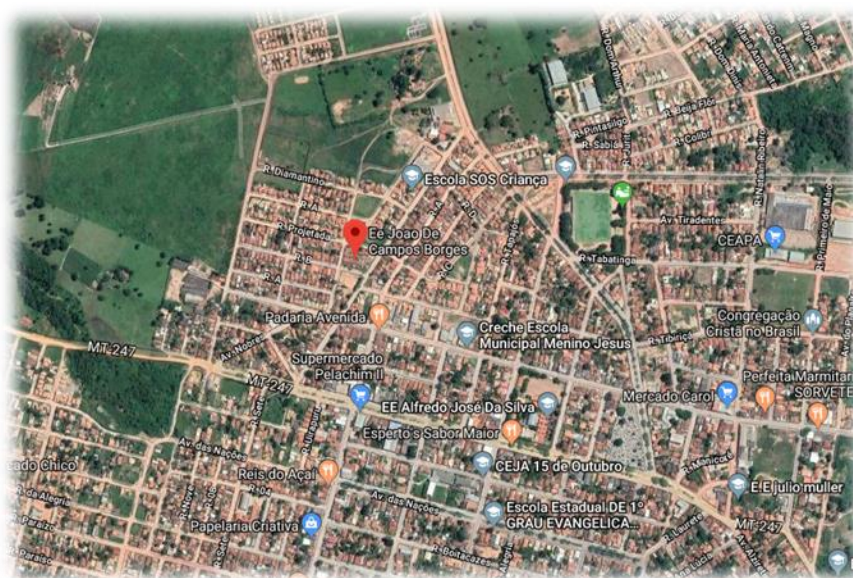
Segundo dados do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), o início do povoamento de Barra do Bugres data de 1878, com a chegada da família Torquato, exploradores de poaia, e em 1943 foi desvinculado da cidade de Cáceres, tornando-se um município. Sua população é formada por mato-grossenses, indígenas, remanescentes de quilombolas, imigrantes de vários estados, como paulistas,

mineiros, baianos e alagoanos. Finalizado o ciclo da poaia, a cidade passou a viver do comércio e das produções das fazendas em seu entorno.

4.3.2 Infraestrutura da cidade

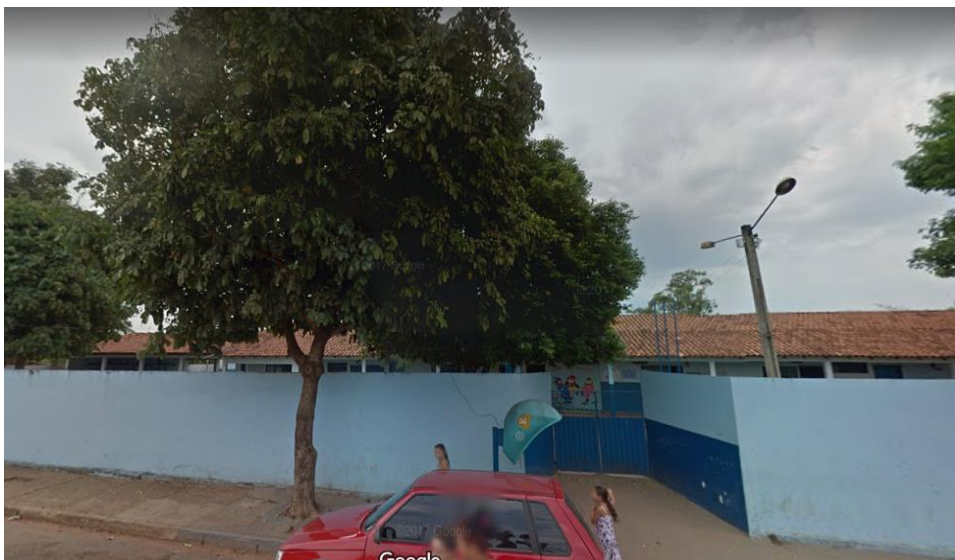
Dados do censo demográfico do IBGE de 2010 indicam que a população atual é de 31.793 habitantes, distribuídos entre a zona urbana (81,8%) e a rural (18,2%) em assentamentos, aldeias e quilombos do município. A educação superior (Unemat), o comércio e o setor industrial (frigoríficos e usinas de açúcar e álcool) têm grande importância para Barra do Bugres e constituem a economia da cidade.

Figura 11: Localização da escola urbana



Fonte: Google maps

Figura 12: Vista frontal da escola urbana



Fonte: Google maps

Figura 13: Vista lateral direita da escola urbana



Fonte: Google maps

Figura 14: Vista lateral esquerda da escola urbana



Fonte: Google maps

Pelas imagens podemos perceber que a pequena cidade tem uma infraestrutura precária, uma vez que uma das laterais do prédio da escola não é asfaltada, o terreno é cercado por um muro relativamente alto e a parte de alvenaria parece antiga, embora a pintura seja recente.

Um pequeno portão de estrutura metálica inteiriça dá acesso à escola. Logo da entrada já é possível visualizar as salas da coordenação, da secretaria e da direção. O acesso para as salas de aula se dá por um pequeno corredor coberto e uma área calçada, descoberta. As salas de aula não contam com aparelhos de ar condicionado, cada uma tem apenas um ventilador e, considerando o clima quente da cidade, em média 38°C durante todo o ano, ficam bem quentes e abafadas.

4.3.3 Contexto educacional

A descoberta de ouro na região central do Brasil trouxe os Bandeirantes, primeiros colonizadores dali. Segundo Alves (2008), somente após o ano de 1772 é que surgiram propostas de criação de escolas com oferta de aulas de acordo com as demandas da época (construções de grandes obras e fortificações militares).

De um modo geral, o ensino em Mato Grosso era oferecido em escolas de "ler e escrever" e esparsas aulas régias, de nível secundário,

sendo as de Gramática Latina as únicas oferecidas com certa regularidade (ALVES, p.3, 2008).

Em consonância com as mudanças econômicas e sociais nas últimas décadas do século XIX, o estado de Mato Grosso passou a fazer parte do contexto capitalista de produção, gerando a necessidade da criação de portos e ferrovias. Segundo Alves (2008), a educação apresentava estrutura coerente, preocupada com questões pedagógicas e indícios da descentralização do ensino.

Houve certo retrocesso durante o período republicano, quando se deu uma disputa de poder entre grupos republicanos e oligarquias. Na década de 1920, seguindo os movimentos sociais e intelectuais do Brasil, foram realizadas várias reformas no estado de Mato Grosso, e uma preocupação foi quanto à erradicação do analfabetismo. Cuiabá e Campo Grande eram sedes de escolas de qualidade comparada ao Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, muito bem conceituado.

Segundo Alves (2008), na década de 1940 foram criadas muitas escolas rurais, que, para a autora, eram apenas instrumento de manutenção da unidade política:

Verifica-se, assim, que a escola, em Mato Grosso, foi utilizada para sustentar as camadas dominantes no poder, elevar o número de alfabetizados, disciplinar uma massa de desocupados para o desenvolvimento de atividades produtivas e manter a ordem pública. No entanto, apesar das deficiências verificadas no ensino, a expansão escolar teve seu papel no processo de modernização e colonização de Mato Grosso, no período de 1910 a 1946 (ALVES, p. 17, 2008).

Desde então, muitas transformações aconteceram, seguindo a tendência nacional de expansão do sistema educacional, buscando atender todos os jovens em idade escolar. Segundo dados do Portal Mato Grosso (2017), hoje há 759 escolas e 400 mil estudantes nos 141 municípios do estado. Há 69 escolas indígenas, cinco escolas quilombolas, 144 escolas rurais, 23 Centros de Educação para Jovens e Adultos (Cejas), 100 escolas que oferecem a modalidade de ensino EJA e mais cinco unidades voltadas à Educação Especial. Há ainda 13 campi da Universidade do Estado de Mato Grosso. Atualmente, o objetivo do governo estadual no campo da educação é melhorar os resultados do IDEB e diminuir o analfabetismo. A cidade também conta com acesso a mídias, como TV e internet, inclusive na escola *lócus* da pesquisa.

5 MÉTODOS

5.1 Pesquisa de Campo

5.1.1 Delineamento

A presente pesquisa caracteriza-se como exploratória, uma vez que busca “proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato pouco explorado” (GIL, 2008, p. 27), e abordagem quali-quantitativa.

5.1.2 Local e participantes

A pesquisa foi realizada em uma escola pública urbana, uma escola indígena e uma quilombola, todas localizadas no estado de Mato Grosso.

A amostra de participantes, selecionada por conveniência e com base em pesquisas anteriores na área, foi de 81 crianças de ambos os gêneros, entre nove e treze anos de idade, distribuídas entre as escolas pesquisadas e escolhidos aleatoriamente. A faixa etária foi escolhida pela proximidade às estudadas utilizando o mesmo instrumento que empregamos em nosso estudo.

A escola urbana fica em um bairro periférico da cidade de Barra do Bugres, no interior do estado de Mato Grosso, e tem cerca de 30.000 habitantes. É oferecido ensino para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), atendendo, em média, 200 crianças e adolescentes, nos períodos matutino e vespertino.

A escola indígena se localiza na terra indígena Irantxe (aldeia Cravari) e é de responsabilidade do município de Brasnorte (MT). Atende, em média, 70 crianças e adolescentes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

A escola quilombola é localizada na comunidade Baixio, no território Vão Grande, pertencente ao município de Barra do Bugres (MT) e atende, em média, 80 crianças e adolescentes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano).

5.1.3 Instrumentos

Para a investigação das estratégias de resolução de conflitos adotadas pelos participantes, a escala CATS, descrita anteriormente, foi empregada de forma autoaplicável e coletiva em cada turma da faixa etária pesquisada.

Leme traduziu a escala fechada para a realização de seu estudo em 2004 e, posteriormente, usou a versão aberta, fornecida também por Deluty, visando impedir a possibilidade de induzir o participante à resposta socialmente desejável, identificando a

existência dos estilos mistos de resolução (assertivo-submisso, submisso-agressivo e assertivo-agressivo), além dos inicialmente observados e descritos por Deluty (1981).

Em nosso estudo utilizamos a versão aberta com questões adicionais, que se fizeram pertinentes, de acordo com o estudo piloto que realizamos com seis crianças de cada cultura para possíveis adaptações ao nosso instrumento, uma vez que este nunca havia sido aplicado em amostra semelhante. Visamos, mais especificamente, verificar a familiaridade das situações usadas e das perguntas aos participantes, além da elaboração de questões adicionais necessárias para responder aos nossos objetivos.

Utilizando as respostas da CATS que justificavam a escolha das estratégias, realizamos uma análise das narrativas dos participantes a fim de identificar os conteúdos morais presentes. Após o estudo piloto e as devidas adaptações ao instrumento, partimos para a coleta de dados para a pesquisa.

Os dias e horários para a coleta de dados foram previamente combinados com os responsáveis pela gestão da escola (diretores e coordenadores) e a pesquisadora compareceu à escola para explicar a pesquisa e entregar os termos de consentimento. Os professores ficaram responsáveis por recolher os termos e, depois de uma semana, os entregaram à pesquisadora. No dia da coleta, os diretores e coordenadores acomodaram os alunos que trouxeram os termos assinados em uma sala específica, onde responderam a escala. Nas escolas indígena e quilombola foram disponibilizados os refeitórios e, na escola urbana, a biblioteca.

Assim que os alunos se acomodavam, a pesquisadora explicava novamente os objetivos da pesquisa, as questões do instrumento, lia com os alunos a primeira situação e, ao perceber que os participantes haviam compreendido, disponibilizava tempo para responderem individualmente. A pesquisadora auxiliava aqueles que apresentassem alguma dificuldade, fosse de interpretação, leitura ou escrita, e permaneceu na sala com os alunos, sem a presença de qualquer funcionário da escola, durante todo o tempo em que se deu a coleta dos dados.

5.2 Cuidados éticos

O contato inicial foi estabelecido com a Assessoria Pedagógica do município responsável pelas escolas e, em seguida, abrimos um processo na plataforma Brasil a fim de obter autorização do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da

Universidade de São Paulo (ANEXO B) e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (ANEXO C).

Obtido o parecer favorável dos órgãos competentes, contatamos a FUNAI regional para que autorizasse a entrada nas terras indígenas e a realização da pesquisa, mas até esse momento, não tínhamos a real noção da dificuldade em se conseguir todos os documentos necessários para tal autorização. O percurso foi árduo e demorado, mas após a autorização formal, entramos em contato com os diretores, coordenadores e representantes das escolas para nos concederem autorização para o estudo em cada unidade, concedida por meio de cartas que podem ser conferidas nos apêndices C, D e E.

Para iniciar a investigação, foram entregues o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) aos participantes e seus respectivos responsáveis legais, além de fornecidas as explicações de como seria realizado o estudo. Após essa etapa, foram definidos, juntamente com os diretores, coordenadores e representantes, dias e horários a serem dedicados à pesquisa.

O início da coleta de dados se deu após o parecer favorável dos órgãos de fiscalização ética (CEP, CONEP, FUNAI).

5.3 Procedimento de análise dos resultados

Na análise das respostas relativas à entrevista fundamentada na CATS – *Children's Action Tendency Scale* (DELUTY, 1981), as categorias foram identificadas com base nas tendências e/ou estilos de resolução de conflitos utilizados por Deluty (1981), Leme (2004 e 2006) e Vicentin (2009), como mostra o quadro abaixo:

Quadro 1: Categorias elaboradas com base nas tendências de resolução de conflitos

Tendências	Estratégias
Agressiva (ag)	Enfrentamento do conflito, utilização de estratégias coercitivas físicas e psicológicas (bater, xingar, empurrar).
Submissa (su)	Fuga ou esquiva da situação, utilização de estratégias de obediência ou ausência de reação, busca por terceiros para resolver a situação.
Assertiva (as)	Enfrentamento do conflito, utilização de estratégias de negociação e/ou conciliação.

Além das categorias explicitadas acima, foram consideradas as respostas combinando duas ou mais estratégias, aqui denominadas mistas: Agressivo/Submisso, Agressivo/Assertivo e Submisso/Assertivo.

Na versão utilizada por Vicentin (2009), a autora inseriu uma pergunta sobre o que o participante sentiria em cada situação de conflito. Para essa pergunta utilizamos os mesmos critérios de análise da autora:

- Sentimentos positivos ou de indiferença (ex: normal, nada, não ligaria).
- Sentimentos negativos pouco definidos pelos participantes (ex: mal, nada bem, ruim, triste).
- Sentimentos negativos que envolvem a não aceitação em relação à ação alheia, como raiva, braveza e injustiça.
- Sentimentos negativos que envolvem a inferiorização causada pela ação alheia, como humilhação, mágoa e exclusão.
- Sentimentos que decorrem da aceitação do juízo alheio ou do auto juízo negativo, como vergonha e culpa.

A verificação da pertinência das categorias foi realizada com o auxílio de uma pesquisadora com conhecimento da área. O Índice de Concordância foi calculado entre a pesquisadora e a presente autora, alcançando o valor de 80%, corroborando com o valor defendido por Fagundes (1999), no qual, para ser considerado satisfatório, deve ser igual ou superior a 70%. Em continuidade, verificou-se a frequência e a porcentagem com que as diferentes estratégias foram indicadas pelos participantes, utilizando-se o programa Excel.

Partindo do pressuposto de que, assim como afirma Barrios (2016), devemos compreender as normas, concepções, crenças e valores morais enquanto significados socioculturais, realizamos uma análise qualitativa das respostas com o objetivo de identificar os conteúdos morais presentes nos discursos dos participantes. Optamos por descrever e discutir as respostas e justificativas das estratégias de resolução que mais apareceram em cada uma das situações de conflito.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1 Estudo Piloto

A realização do estudo piloto teve por objetivo testar o instrumento e verificar a necessidade de possíveis adaptações.

A escala foi autoaplicada e os pré-adolescentes responderam autonomamente todas as questões. Na escola indígena, o instrumento foi entregue a um professor e a um coordenador para que avaliassem se as perguntas eram compatíveis com a realidade dos participantes, o que foi confirmado.

A recepção foi positiva em todas as escolas, o que facilitou a coleta dos dados.

O que pudemos identificar no instrumento, em si, utilizado por nós no momento da pesquisa foi a necessidade das seguintes mudanças:

- Substituir idade por data do aniversário para calcular melhor a variação.
- No questionário aplicado, mudar a forma A para indicar qual era o das meninas, e O, dos meninos. As meninas responderam um dirigido ao sexo masculino e isso faria diferença nos resultados.
- Desmembrar as perguntas: “o que faria”, “o que sentiria” e “por quê”, para garantir que os participantes respondessem a todas as questões.

Cada situação da escala CATS pode ser definida em um tipo de situação problema específico, conforme reproduzido a seguir:

Situação 1: Você está jogando um jogo com seus amigos. Você tenta jogar o melhor possível, mas erra o tempo todo. Seus amigos começam a caçoar de você e xingam você de vários nomes. Como você se sentiria? Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

Tipo de situação problema: Agressão psicológica por amigos.

Situação 2: Você e um amigo estão em sua casa. Ele faz bagunça, mas seus pais colocam a culpa em você e te castigam. Como você se sentiria? Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

Tipo de situação problema: Relação parental.

Situação 3: Você está na fila da cantina. Vem um colega da sua idade e do seu tamanho e empurra você para fora da fila. Como você se sentiria? Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

Tipo de situação problema: Agressão física/acidental por pares.

Situação 4: Você empresta seu livro preferido para um amigo. Uns dias mais tarde, ele devolve o livro, mas algumas páginas estão rasgadas, a capa suja e amassada. Como você se sentiria? Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

Tipo de situação problema: Dano material causado por amigo que pode ter sido acidental.

Situação 5: Você está saindo da escola. Uma criança menor que você joga uma bola bem na sua cabeça. Como você se sentiria? Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

Tipo de situação problema: Agressão física/possivelmente acidental levando em consideração a idade, tamanho.

Situação 6: Você vê alguns colegas jogando um jogo. Vai até lá e pede pra entrar no jogo. Eles dizem que não porque você não joga bem. Como você se sentiria? Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

Tipo de situação problema: Exclusão.

Situação 7: Você está vendo um programa realmente ótimo na TV. Bem no meio dele seus pais dizem que é hora de dormir e desligam a televisão. Como você se sentiria? Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

Tipo de situação problema: Relação com autoridade parental.

Situação 8: Você está tomando lanche na cantina. Um colega está comendo uns chocolates deliciosos. Você pede pra te dar um só, mas ele diz “Não”. Como você se sentiria? Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

Tipo de situação problema: Divisão de recursos, direito do outro, ausência de generosidade.

Situação 9: Um colega de classe fica falando que é muito mais inteligente que você. No entanto, você tem certeza de que está errado, que você é mais inteligente. Como você se sentiria? Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

Tipo de situação problema: Competição, crítica.

Situação 10: Você e um colega estão jogando um jogo. Quem ganhar vai levar um prêmio realmente bom. Você tenta ao máximo, mas perde o jogo por um ponto. Como você se sentiria? Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

Tipo de situação problema: Frustração.

Analisando os resultados alcançados no estudo piloto, verificamos a prevalência da estratégia Submissa em todas as escolas. Porém, o fato dessa prevalência ter sido maior nas escolas indígena e quilombola, nos permite levantar a hipótese, com base em

Leme (2006), de que, por se tratarem de culturas com características coletivistas (até o momento da coleta dos dados para o estudo piloto, essa era a nossa impressão), justifica-se a preferência pela esquivia do conflito, como em outras culturas semelhantes.

Outro fato que nos chamou a atenção foi que, na situação 4, em que o conflito envolvia danos materiais, os sujeitos das escolas indígena e quilombola tenderam a usar mais as estratégias Assertivas. Esse fato pode indicar que bens materiais têm graus de importância diferentes nas culturas pesquisadas, ou, ainda, que a assertiva se justifique para regular as relações de cooperação que precisam manter para o sucesso das atividades de subsistência que desenvolvem.

Nas situações que propunham conflitos com relação à exclusão do grupo e à autoridade parental (situações 6 e 7), a estratégia Submissa foi empregada de forma marcante em todas as culturas pesquisadas.

Compreendemos que o n de nossa amostra do estudo piloto não é suficiente para identificarmos características de uma cultura específica, uma vez que esse não era o objetivo, porém, os resultados dos dados colaboraram para aperfeiçoar o planejamento de coleta e análise dos dados da pesquisa.

Os dados do estudo piloto foram coletados em outubro de 2017, após autorização formal dos diretores e representantes das escolas (APÊNDICES C, D e E).

6.2 Resultados da pesquisa de campo

A amostra da nossa pesquisa foi constituída por 81 crianças e adolescentes na faixa etária de nove a treze anos, conforme tabela abaixo:

Tabela 1: Distribuição dos participantes conforme o sexo e a idade

Sexo	Idade	Frequência	Porcentagem
Feminino	9	8	17,8%
	10	9	20%
	11	6	13,3%
	12	12	26,7%
	13	10	22,2%
	Total	45	100%
Masculino	9	7	19,4%
	10	9	25%
	11	4	11,1%
	12	5	13,9%
	13	11	30,6%
	Total	36	100%

Como demonstrado na tabela 1, houve mais participantes do gênero feminino (55,5%) do que do masculino (44,4%). As idades com maior incidência no gênero feminino foram de doze (26,7%) e treze anos (22,2%), enquanto que no gênero masculino, de treze (30,6%) e, em seguida, dez anos (25%).

Tabela 2: Distribuição dos participantes conforme a escola

Escola	Frequência	Porcentagem
Indígena	30	37%
Quilombola	26	32,1%
Urbana	25	30,9%
Total	81	100%

De acordo com a tabela 2, identificamos que nossa amostra foi estatisticamente homogênea com relação à distribuição dos participantes de cada escola, uma vez que tivemos 37% de participantes da escola indígena, 32,1% da escola quilombola e 30,9% da escola urbana.

Com relação aos sentimentos, os dados podem ser visualizados na tabela a seguir:

Tabela 3: Sentimentos mencionados nas situações de conflito (geral)

Sentimento	Porcentagem
Nada	14,2%
Mal	21,9%
Brava(o)	19,9%
Triste	36,9%
Envergonhada(o)	3,3%
Não respondeu	3,8%
Total	100%

De acordo com a tabela 3, identificamos os sentimentos negativos tristeza (36,9%) e mal-estar (21,9%) como os que mais apareceram nas respostas dos participantes, seguidos de perto pelo sentimento negativo que envolve a raiva em relação à ação alheia, brava(o), com 19,9%.

Quando comparados ao gênero, não identificamos diferenças acentuadas, uma vez que o sentimento tristeza foi citado com maior frequência por ambos os gêneros, a saber: feminino (35,1%) e masculino (39,2%).

Tabela 4: Sentimentos mencionados nas situações de conflito (por escola)

Escola	Sentimento	Frequência	Porcentagem
Indígena	Nada	1	3,3%
	Mal	7	23,3%
	Brava(o)	3	10%
	Triste	19	63,3%
	Total	30	100%
Quilombola	Nada	1	3,8%
	Mal	9	34,6%
	Brava(o)	1	3,8%
	Triste	13	50%
	Envergonhada(o)	1	3,8%
	Não respondeu	1	3,8%
	Total	26	100%
Urbana	Nada	1	4%
	Mal	1	4%
	Brava(o)	4	16%
	Triste	11	44%
	Envergonhada(o)	8	32%
	Total	25	100%

Observando a tabela acima, identificamos que os sentimentos negativos de tristeza e mal-estar foram apontados mais frequentemente pelos alunos das escolas indígena (63,3% e 23,3%) e quilombola (50% e 34,6%), enquanto que na escola urbana, tristeza também foi o sentimento mais frequente, mas em menor proporção (44%), seguido pelo sentimento de vergonha (32%), que apareceu mais frequentemente apenas na escola urbana.

Tabela 5: Estratégias de resolução (geral)

Estratégia	Frequência	Porcentagem
Agressiva	173	21,4%
Assertiva	97	12%
Assertiva/agressiva	28	3,5%
Submissa	313	38,6%
Submissa/agressiva	95	11,7%
Submissa/assertiva	104	12,8%
Total	810	100%

Visualizamos na tabela 5 que a estratégia indicada com maior frequência pela amostra como um todo foi a Submissa (38,6%), seguida da Agressiva (21,4%) e depois a mista Submissa/assertiva (12,8%).

A estratégia submissa foi indicada com maior frequência, tanto pelo gênero masculino (51,9%), quanto pelo feminino (53,1%).

Tabela 6: Estratégias de resolução (geral) de acordo com a idade

Idade	Estratégia						Total
	Agressiva	Assertiva	Assertiva/ agressiva	Submissa	Submissa/ agressiva	Submissa/ assertiva	
9 anos	37 24,7%	18 12%	11 7,3%	49 32,7%	23 15,3%	12 8%	150 100%
10 anos	46 25,6%	27 15%	5 2,8%	64 35,6%	21 11,7%	17 9,4%	180 100%
11 anos	18 18%	7 7,0%	4 4%	47 47%	12 12%	12 12%	100 100%
12 anos	40 23,5%	11 6,5%	6 3,5%	70 41,2%	14 8,2%	29 17,1%	170 100%
13 anos	32 15,2%	34 16,2%	2 1%	83 39,5%	25 11,9%	34 16,2%	210 100%
Total	173 21,4%	97 12%	28 3,5%	313 38,6%	95 11,7%	104 12,8%	810 100%

Na tabela 6, verificamos que:

- Na idade de nove anos as estratégias mais frequentes foram a Submissa (32,7%), seguida da Agressiva (24,7%) e da mista Submissa/agressiva (15,3%).

- Entre os participantes de dez anos, as estratégias mais frequentes foram a Submissa (35,6%), seguida da Agressiva (25,6%) e da Assertiva (15%).

- Na faixa etária de onze anos, as estratégias mais frequentes foram a Submissa (47%), seguida da Agressiva (18%) e das mistas Submissa/agressiva e Submissa/assertiva (ambas com 12%).

- Entre os participantes de doze anos, foram mais frequentes as estratégias Submissa (41,2%), Agressiva (23,5%) e a mista Submissa/assertiva (17,1%).

- Na faixa etária de treze anos, as estratégias mais frequentes foram a Submissa (39,5%), seguida da mista Submissa/assertiva e Assertiva (ambas com 16,2%), e depois a Agressiva (15,2%).

Tabela 7: Estratégias de resolução (por escola)

Escola	Estratégia	Frequência	Porcentagem
Indígena	Agressiva	52	17,3%
	Assertiva	32	10,7%
	Assertiva/agressiva	12	4%
	Submissa	138	46%
	Submissa/agressiva	20	6,7%
	Submissa/assertiva	46	15,3%
	Total	300	100%
Quilombola	Agressiva	61	23,5%
	Assertiva	21	8,1%
	Assertiva/agressiva	6	2,3%
	Submissa	93	35,8%
	Submissa/agressiva	49	18,8%
	Submissa/assertiva	30	11,5%
	Total	260	100%
Urbana	Agressiva	60	24%
	Assertiva	44	17,6%
	Assertiva/agressiva	10	4%
	Submissa	82	32,8%
	Submissa/agressiva	26	10,4%
	Submissa/assertiva	28	11,2%
	Total	250	100%

Na tabela acima, identificamos que a estratégia mais frequente foi a submissa em todas as escolas. Na escola indígena, as estratégias mais apontadas foram a Submissa (46%), em seguida a Agressiva (17,3%) e a mista Submissa/assertiva (15,3%). Na escola quilombola, as estratégias que predominaram foram a Submissa (35,8%) seguida da Agressiva (23,5%) e da mista Submissa/agressiva (18,8%). Na escola urbana, verificamos que prevaleceu a estratégia Submissa (32,8%), seguida pela Agressiva (24%) e pela Assertiva (17,6%).

Após essa análise, separamos os dados conforme as situações descritas no questionário a fim de identificarmos as relações entre a situação, a estratégia utilizada e a cultura à qual o respondente pertence, utilizando exemplos para demonstrar algumas justificativas das respostas de acordo com a estratégia escolhida.

Tabela 8: Estratégias adotadas na situação 1

Escola	Estratégia	Frequência	Porcentagem
Indígena	Agressiva	6	20%
	Assertiva	1	3,3%
	Assertiva/agressiva	1	3,3%
	Submissa	17	56,7%
	Submissa/agressiva	2	6,7%
	Submissa/assertiva	3	10%
	Total	30	100%
Quilombola	Agressiva	5	19,2%
	Assertiva	3	11,5%
	Assertiva/agressiva	0	0%
	Submissa	12	46,2%
	Submissa/agressiva	4	15,4%
	Submissa/assertiva	2	7,7%
	Total	26	100%
Urbana	Agressiva	7	28%
	Assertiva	5	20%
	Assertiva/agressiva	0	0%
	Submissa	9	36%
	Submissa/agressiva	3	12%
	Submissa/assertiva	1	4%
	Total	25	100%

Na tabela 8, identificamos que na situação 1, que envolvia agressão psicológica por amigos em virtude do mau desempenho no jogo, a estratégia Submissa prevaleceu com maior frequência na cultura indígena (56,7%), em seguida na cultura quilombola (46,2%) e, por último, na cultura urbana (36%).

O quadro 2 apresenta as justificativas para a escolha dessa estratégia (Submissa, em todas as culturas):

Quadro 2: Justificativas para a escolha das estratégias adotadas na situação 1

<u>Indígena</u> (Submissa)	<u>Quilombola</u> (Submissa)	<u>Urbana</u> (Submissa)
<i>“Me sentiria triste. Não faria nada porque eles iam me bater”</i> (menino, 9 anos)	<i>“Me sentiria triste. Eu parava de jogar e ficava olhando, porque não me importo”</i> (menino, 10 anos)	<i>“Me sentiria com raiva. Eu ia embora porque eu perdi”</i> (menino, 9 anos)
<i>“Me sentiria triste. Não faria nada porque tem que respeitar”</i> (menino, 10 anos)	<i>“Me sentiria mal. Saía do jogo porque eles estavam me xingando”</i> (menino, 10 anos)	<i>“Eu ia ficar muito triste. Eu sairia dali e ia chamar um adulto bem responsável para resolver a situação porque é bem melhor do que resolver sozinha e bem melhor do que bater em uma pessoa”</i> (menina, 10 anos)
<i>“Me sentiria triste. Eu iria parar de jogar porque eles me xingaram e caçoaram de mim”</i> (menina, 11 anos)	<i>“Me sentiria triste. Eu saía do jogo porque eles estavam xingando eu”</i> (menino, 11 anos)	<i>“Me sentiria envergonhado. Eu só ia pegar o que era meu e ir embora porque eu não gosto de briga e para me livrar disso eu iria embora”</i> (menino, 11 anos)
<i>“Sentiria muito triste. Não faria nada porque essa pessoa ia ficar brava comigo e não ia mais conversar comigo”</i> (menina, 12 anos)	<i>“Eu ficava magoado. Ficava quieto Porque eles não fizeram por mal”</i> (menino, 12 anos)	<i>“Me sentiria constrangida. Ficava só quieta porque com certeza se eu falasse ia dar mais treta porque normalmente quando são amigos e você gosta você não vai querer cair na porrada”</i> (menina, 12 anos)
<i>“Me sentiria bem pois fiz tudo de melhor. Eu não faria nada porque não faz sentido brigar por um motivo bobo de jogo”</i> (menina, 13 anos)	<i>“Eu me sentiria muito mal. Eu só baixaria a cabeça e ficava quieta, porque se elas falou essa coisa é porque elas não gosta mais de mim”</i> (menina, 13 anos)	<i>“Me sentiria mal. Eu saía do jogo porque eles queria um jogador melhor eles tinham que arrumar outro no meu lugar”</i> (menino, 13 anos)

Observamos que na cultura indígena a estratégia submissa foi utilizada predominantemente na ausência de reação, e em duas respostas (das crianças de 9 e de 12 anos) ocorreu uma relação entre a falta de reação com o medo da retaliação do colega. Nas outras culturas foram observadas ações como sair do jogo e recorrer a um terceiro para resolver o conflito por ser mais efetivo, e as justificativas foram de cunho

pessoal, como não gostar de se envolver em brigas ou confirmação do ocorrido, como estar sofrendo ofensa.

Tabela 9: Estratégias adotadas na situação 2

Escola	Estratégia	Frequência	Porcentagem
Indígena	Agressiva	7	23%
	Assertiva	9	30%
	Assertiva/agressiva	0	0%
	Submissa	9	30%
	Submissa/agressiva	3	10%
	Submissa/assertiva	2	6,7%
	Total	30	100%
Quilombola	Agressiva	5	19,2%
	Assertiva	0	0%
	Assertiva/agressiva	0	0%
	Submissa	10	38,5%
	Submissa/agressiva	3	11,5%
	Submissa/assertiva	8	30,8%
	Total	26	100%
Urbana	Agressiva	7	28%
	Assertiva	5	20%
	Assertiva/agressiva	2	8%
	Submissa	6	24%
	Submissa/agressiva	3	12%
	Submissa/assertiva	2	8%
	Total	25	100%

Na situação 2, que envolve conflito com os pais, observamos que na escola indígena prevaleceram as estratégias Assertiva e Submissa (ambas com 30%); na escola quilombola, foi a estratégia Submissa (38,5%), seguida de perto pela estratégia mista Submissa-assertiva (30,8%), enquanto na escola urbana prevaleceu a estratégia Agressiva (28%).

A seguir, alguns exemplos das justificativas, de acordo com a estratégia escolhida.

Quadro 3: Justificativas para a escolha das estratégias adotadas na situação 2

<u>Indígena</u> (Assertiva e Submissa)	<u>Quilombola</u> (Submissa)	<u>Urbana</u> (Agressiva)
<p>Assertiva <i>“Me sentiria muito mal. Conversaria com a minha amiga porque ela fez a bagunça”</i> (menina, 9 anos)</p> <p>*Não tivemos nenhuma resposta submissa nessa faixa etária</p>	<p><i>“Me sentiria magoado. Eu arrumava porque papai mandou arrumar, eu ajudo”</i>(menino, 9 anos)</p>	<p><i>“Eu ficaria brava com ela. Eu falaria com ela, porque ela estava fazendo outra pessoa se dar mal”</i> (menina, 9 anos)</p>
<p>Assertiva <i>“Me sentiria mal. Eu ia conversar com ele porque não podia fazer isso na casa do amigo”</i> (menino, 10 anos)</p> <p>Submissa <i>“Me sentiria solitária. Eu ficava triste, porque eles fizeram bagunça”</i> (menina, 10 anos)</p>	<p><i>“Me sentiria muito magoada. Me sentiria traída pela minha própria amiga porque ela fez aquela coisa e colocou a culpa em mim”</i> (menina, 10 anos)</p>	<p><i>“Me sentiria muito triste. Brigaria com ele, porque ele fez bagunça e meus pais colocaram a culpa em mim”</i> (menino, 10 anos)</p>
<p>Assertiva <i>“Eu chamava a atenção deles. Porque eles bagunçou a casa”</i> (menino, 12 anos)</p> <p>Submissa <i>“Se sentiria chateada. Eu não podia falar nada porque não fui eu fiz a bagunça, porque minhas amigas que fizeram a bagunça”</i> (menina, 12 anos)</p>	<p><i>“Eu me sentiria revoltado. Eu não faria nada, porque meus pais colocaram eu de castigo”</i> (menino, 12 anos)</p>	<p><i>“Me sentiria triste. Mandava ele embora, porque ele fez eu ficar de castigo”</i> (menino, 12 anos)</p>
<p>*Não tivemos nenhuma resposta assertiva nessa faixa etária</p> <p>Submissa <i>“Me sentiria triste. Ajeitava, porque ela bagunçou e minha mãe ia ficar brava”</i> (menina, 13 anos)</p>	<p><i>“Me sentiria triste. Porque não era eu que fiz a bagunça e tinha que pagar todos os castigo. Eu ficaria quieto no meu canto”</i> (menino, 13 anos)</p>	<p><i>“Me sentiria muito mal. Nunca mais levava esse amigo para casa, porque ele bagunçou ele só sai se arrumar”</i> (menino, 13 anos)</p>

Podemos verificar, por meio das respostas, que as estratégias assertivas consistiram na escolha pelo diálogo com o colega que fez a bagunça, enquanto as estratégias submissas, adotadas pelas crianças quilombolas, foram justificadas pela obediência aos pais e pelo sentimento de culpa por terem deixado o colega fazer bagunça. Na escola urbana, entre as crianças mais novas, a opção foi brigar com o amigo que fez a bagunça. Entre os adolescentes, houve ruptura do elo de amizade (pelo menos momentaneamente) por ações como mandar o amigo embora e nunca mais levar esse amigo para casa.

Tabela 10: Estratégias adotadas na situação 3

Escola	Estratégia	Frequência	Porcentagem
Indígena	Agressiva	12	40%
	Assertiva	2	6,7%
	Assertiva/agressiva	3	10%
	Submissa	6	20%
	Submissa/agressiva	6	20%
	Submissa/assertiva	1	3,3%
	Total	30	100%
Quilombola	Agressiva	12	46,2%
	Assertiva	0	0%
	Assertiva/agressiva	1	3,8%
	Submissa	4	15,4%
	Submissa/agressiva	9	34,6%
	Submissa/assertiva	0	0%
	Total	26	100%
Urbana	Agressiva	12	48%
	Assertiva	3	12%
	Assertiva/agressiva	1	4%
	Submissa	2	8%
	Submissa/agressiva	5	20%
	Submissa/assertiva	2	8%
	Total	25	100%

Na tabela 10, verificamos as estratégias escolhidas em uma situação de conflito envolvendo agressão física ambígua (acidental ou não) por par da idade. Podemos observar que a estratégia mais escolhida em todas as escolas foi a Agressiva (indígena: 40%; quilombola: 46,2%; urbana: 48%).

Seguem exemplos das justificativas, de acordo com a estratégia escolhida (Agressiva):

Quadro 4: Justificativas para a escolha das estratégias adotadas na situação 3

<u>Indígena</u> (Agressiva)	<u>Quilombola</u> (Agressiva)	<u>Urbana</u> (Agressiva)
<i>“Me sentiria bravo. Ficava bravo com ele porque ele me empurrou”</i> (menino, 9 anos)	<i>“Me sentiria zangado. Empurrava ele também porque eu desconto”</i> (menino, 9 anos)	<i>“Eu me sentia mal. Eu tirava ela e voltava porque ela me empurrou e nem pediu”</i> (menina, 9 anos)
<i>“Me sentiria mal. Eu batia porque ele estava torando a fila”</i> (menino, 10 anos)	<i>“Me sentiria zangado. Empurrava ele também porque ele me empurrou”</i> (menino, 10 anos)	<i>“Me sentiria bravo. Bateria nele porque me empurrou”</i> (menino, 10 anos)
<i>“Me sentiria com raiva. Eu ia para cima dele porque ele me empurrou”</i> (menino, 13 anos)	<i>“Me sentiria bravo. Eu empurraria ele também porque ele me empurrou”</i> (menino, 13 anos)	<i>“Me sentiria muito estressada. Eu empurraria ela também porque ela me empurrou”</i> (menina, 13 anos)

Nessas respostas utilizamos como exemplo apenas as idades de nove, dez e treze anos, uma vez que os resultados se repetiram nas outras faixas etárias. Verificamos que a opção mais utilizada foi a violência física para revidar e retomar o lugar na fila em todas as culturas e em todas as idades.

Tabela 11: Estratégias adotadas na situação 4

Escola	Estratégia	Frequência	Porcentagem
Indígena	Agressiva	6	20%
	Assertiva	5	16,7%
	Assertiva/Agressiva	4	13,3%
	Submissa	10	33,3%
	Submissa/Agressiva	2	6,7%
	Submissa/Assertiva	3	10%
	Total	30	100%
Quilombola	Agressiva	9	34,6%
	Assertiva	2	7,7%
	Assertiva/Agressiva	4	15,4%
	Submissa	7	26,9%
	Submissa/Agressiva	4	15,4%
	Submissa/Assertiva	0	0%
	Total	26	100%
Urbana	Agressiva	9	36%
	Assertiva	6	24%
	Assertiva/Agressiva	5	20%
	Submissa	0	0%
	Submissa/Agressiva	5	20%
	Submissa/Assertiva	0	0%
	Total	25	100%

Na situação 4, envolvendo dano material causado por amigo (que pode ter sido acidental), a estratégia predominante na escola indígena foi a Submissa (33,3%), enquanto nas escolas quilombola e urbana foi a Agressiva (34,6% e 36% respectivamente).

As justificativas utilizadas para a escolha das estratégias foram as seguintes:

Quadro 5: Justificativas para a escolha das estratégias adotadas na situação 4

<u>Indígena</u> (Submissa)	<u>Quilombola</u> (Agressiva)	<u>Urbana</u> (Agressiva)
<i>“Me sentiria brava. Não faria nada porque o livro já estava estragado”</i> (menina, 9 anos)	<i>“Me sentiria zangado. Eu estragava o dele também, porque ele estragou o meu”</i> (menino, 9 anos)	<i>“Me sentiria chateada. Eu pegava um dela e fazer do mesmo jeito, depois comprava outro”</i> (menina, 9 anos)
<i>“Se sentiria chateada. Não ia poder fazer nada porque eu que emprestei o livro”</i> (menina, 12 anos)	<i>“Me sentiria bravo. Ia mandar ele comprar outro, porque ele estraga, tem que pagar”</i> (menino, 12 anos)	<i>“Eu ficava muito magoada com ela. Eu batia nela, porque ela rasgou a folha do meu livro”</i> (menina, 11 anos)
<i>“Eu me sentiria culpada. Eu colocava toda a culpa em mim porque fui eu que emprestei o livro para ela”</i> (menina, 13 anos)	<i>“Me sentiria zangado. Eu fazia ele pagar outro livro, porque ele rasgou as páginas do meu, sujou a capa e amassou”</i> (menino, 13 anos)	<i>“Me sentiria com raiva. Só faria ela pagar outro e se não pagasse eu ia pegar o livro dela e não devolveria até ela me dar o meu consertado, porque eu não gosto que pegue minhas coisas e rasgue e saia de mão beijada”</i> (menina, 12 anos)

Verificamos, nas respostas acima, que a resolução agressiva das crianças urbanas e quilombolas consistiu em revidar a ação: estragando o livro do colega; mandando comprar outro; punindo o colega ao não lhe emprestar mais nada ou, até mesmo, utilizando agressão física. A justificativa utilizada pelas crianças indígenas foi que a culpa pelo dano pode ser compartilhada por quem emprestou o objeto. Verificamos aqui características das culturas coletivistas, nas quais a concepção de si mesmo é de interdependência com membros do grupo.

Tabela 12: Estratégias adotadas na situação 5

Escola	Estratégia	Frequência	Porcentagem
Indígena	Agressiva	10	33,3%
	Assertiva	6	20%
	Assertiva/Agressiva	0	0%
	Submissa	7	23,3%
	Submissa/Agressiva	1	3,3%
	Submissa/Assertiva	6	20%
	Total	30	100%
Quilombola	Agressiva	9	34,6%
	Assertiva	3	11,5%
	Assertiva/Agressiva	0	0%
	Submissa	2	7,7%
	Submissa/Agressiva	11	42,3%
	Submissa/Assertiva	1	3,8%
	Total	26	100%
Urbana	Agressiva	7	28%
	Assertiva	7	28%
	Assertiva/Agressiva	0	0%
	Submissa	5	20%
	Submissa/Agressiva	2	8%
	Submissa/Assertiva	4	16%
	Total	25	100%

Na tabela 12 encontram-se as estratégias utilizadas na situação 5 (agressão física que pode ter sido acidental, levando-se em consideração a idade e o tamanho da outra criança), na qual prevaleceram: na escola indígena, a estratégia Agressiva (33,3%), na quilombola, a estratégia mista Submissa-agressiva (42,3%), enquanto que na escola urbana, as estratégias adotadas com mais frequência foram a Agressiva e a Assertiva (ambas com 28%).

Abaixo, exemplificamos com algumas respostas dos participantes:

Quadro 6: Justificativas para a escolha das estratégias adotadas na situação 5

<u>Indígena</u> (Agressiva)	<u>Quilombola</u> (Submissa-agressiva)	<u>Urbana</u> (Agressiva e Assertiva)
<i>“Me sentia ruim. Ficava bravo, porque jogaram a bola”</i> (menino, 9 anos)	<i>“Me sentiria com raiva. Contava para a diretora porque eu não poderia bater nela”</i> (menina, 9 anos)	Agressiva <i>“Me sentiria muito brava. Meteria na cabeça dele, porque ele meteu na minha”</i> (menina, 9 anos) Assertiva <i>“Me sentiria de boa. Eu saía de boa, eu falava com a criança porque a</i>

		<i>criança é menor do que mim” (menina, 9 anos)</i>
<i>“Me sentia mal. Ia bater nela porque ela jogou a bola na minha cabeça” (menina, 10 anos)</i>	<i>“Me sentiria muito mal. Falava para a professora porque ela jogou a bola em mim” (menino, 10 anos)</i>	<p>Agressiva <i>“Me sentiria com raiva. Pegar a bola e tacasse nele a bola, porque ele tacou a bola em mim (menino, 10 anos)</i></p> <p>Assertiva <i>“Eu não ia sentir nada. Já que é menor, ia falar que isso é feio e que isso não poderia se repetir, porque não se deve brigar com criança menor, sim conversar” (menina, 10 anos)</i></p>
<i>“Eu me sentiria zangada. Eu chutava a bola bem longe porque eu estava nervosa” (menina, 11 anos)</i>	<i>“Me sentiria com raiva. Contava para a mãe dele porque não pode bater porque ele é menor” (menino, 11 anos)</i>	<p>Agressiva <i>“Eu ficaria muito magoada. Eu iria na casa dela dá uma bolada na cabeça dela, porque ela tacou a bola na minha cabeça”(menina, 11 anos)</i></p> <p>Assertiva <i>“Eu me sentiria com ódio. Eu falava que quando ele fosse jogar bola presta mais atenção porque se eu tivesse com um machucado eu iria ficar chorando” (menina, 11 anos)</i></p>
<i>“Me sentiria com ódio daquela criança. Eu ia voltar a bola na cara dela porque ele jogou a bola na minha cabeça” (menina, 13 anos)</i>	<i>“Eu me sentiria muito irritado. Eu falava para a diretora conversar com o menino, porque se eu batesse nele eu ia ser suspenso” (menino, 13 anos)</i>	<p>Assertiva <i>“Me sentiria normal. Eu falaria toma mais cuidado da próxima vez porque as vezes ela pode jogar a bola na cabeça de alguém e esse alguém pode querer machucá-la” (menina, 13 anos)</i></p> <p>* Nenhum sujeito nessa faixa etária utilizou estratégia</p>

		agressiva.
--	--	------------

As justificativas encontradas nas escolas indígena e urbana para a escolha da estratégia agressiva consistiram na utilização da agressão física à outra criança. As estratégias assertivas utilizadas pelos participantes da escola urbana foram, em sua maior parte, conversar com a criança pequena. Porém, entre as crianças menores, identificamos que a justificativa foi baseada no fato de ser uma criança menor e, entre os adolescentes de onze e treze anos, buscou-se explicar as consequências do ato.

Na escola quilombola, a justificativa para a escolha da estratégia mista Submissa/agressiva foi recorrer a um terceiro, suscitando a hipótese de que, a partir dos sentimentos descritos pelos participantes (raiva, irritação), o objetivo seria que esse terceiro pudesse punir a criança, uma vez que ele próprio não pode agredir uma criança menor.

Tabela 13: Estratégias adotadas na situação 6

Escola	Estratégia	Frequência	Porcentagem
Indígena	Agressiva	2	6,7%
	Assertiva	1	3,3%
	Assertiva/Agressiva	0	0%
	Submissa	22	73,3%
	Submissa/Agressiva	2	6,7
	Submissa/Assertiva	3	10%
	Total	30	100%
Quilombola	Agressiva	5	19,2%
	Assertiva	5	19,2%
	Assertiva/Agressiva	0	0%
	Submissa	11	42,3%
	Submissa/Agressiva	5	19,2%
	Submissa/Assertiva	0	0%
	Total	26	100%
Urbana	Agressiva	4	16%
	Assertiva	2	8%
	Assertiva/Agressiva	0	0%
	Submissa	13	52%
	Submissa/Agressiva	2	8%
	Submissa/Assertiva	4	16%
	Total	25	100%

A situação 6, que envolve a exclusão de um jogo por amigos, teve predominância da estratégia Submissa em todas as culturas (73,3%, 42,3%, 52%), como podemos visualizar na tabela 13.

No quadro 7, descrevemos as justificativas elaboradas pelas crianças, de acordo com a estratégia utilizada.

Quadro 7: Justificativas para a escolha das estratégias adotadas na situação 6

<u>Indígena</u> (Submissa)	<u>Quilombola</u> (Submissa)	<u>Urbana</u> (Submissa)
<i>“Me sentiria triste. Não faria nada porque elas não iam deixar eu jogar”</i> (menina, 9 anos)	<i>“Eu me sentiria muito mal. Saía de perto delas porque elas não deixaram eu jogar”</i> (menino, 9 anos)	<i>“Me sentiria muito triste. Eu saía de perto e brincava de outra coisa, porque elas não queria brincar comigo”</i> (menina, 9 anos)
<i>“Me sentiria triste. Não faria nada porque eles não ia deixar eu entrar”</i> (menino, 11 anos)	<i>“Me sentiria triste. Eu saía do local porque eles não deixava eu jogar”</i> (menino, 11 anos)	<i>“Me sentiria mal. Nada, eu só ia falar tá bom então porque eu não sou de ficar aturando e ficar pedindo sem ela quiser deixar eu jogar”</i> (menino, 11 anos)
<i>“Me sentiria mal. Não faria nada porque se eles me deixassem jogar obrigado só porque insisti demais não ia ter graça brincar com eles”</i> (menina, 13 anos)	<i>“Eu me sentiria muito triste. Saía dali e ia fazer outra coisa porque eles não deixaram eu jogar com eles”</i> (menino, 13 anos)	<i>“Me sentiria bem mal. Eu sairia dali porque eles não me quer por perto”</i> (menino, 13 anos)

Verificamos que, embora a estratégia submissa tenha sido a mais utilizada no conflito 6 por todos os participantes, as ações foram um pouco diferentes. Dentre os participantes indígenas a decisão foi de inação (não faria nada), enquanto que entre os participantes das outras culturas, a ação escolhida foi sair de perto dos colegas que não deixavam jogar.

Tabela 14: Estratégias adotadas na situação 7

Escola	Estratégia	Frequência	Porcentagem
Indígena	Agressiva	3	10%
	Assertiva	0	0%
	Assertiva/Agressiva	3	10%
	Submissa	17	56,7%
	Submissa/Agressiva	0	0%
	Submissa/Assertiva	7	23,3%
	Total	30	100%
Quilombola	Agressiva	3	11,5%
	Assertiva	3	11,5%
	Assertiva/Agressiva	0	0%
	Submissa	17	65,4%
	Submissa/Agressiva	2	7,7%
	Submissa/Assertiva	1	3,8%
	Total	26	100%
Urbana	Agressiva	3	12%
	Assertiva	2	8%
	Assertiva/Agressiva	0	0%
	Submissa	16	64%
	Submissa/Agressiva	2	8%
	Submissa/Assertiva	2	8%
	Total	25	100%

Na tabela 14, visualizamos que a estratégia que predominou na situação envolvendo relação com autoridade parental foi a Submissa em todas as escolas (indígena: 56,7%, quilombola: 65,4% e urbana: 64%).

Seguem as justificativas para a escolha da estratégia de resolução do conflito (Submissa):

Quadro 8: Justificativas para a escolha das estratégias adotadas na situação 7

<u>Indígena</u> (Submissa)	<u>Quilombola</u> (Submissa)	<u>Urbana</u> (Submissa)
<i>“Me sentiria mal. Eu ia dormir porque eu ia respeitar eles”</i> (menina, 9 anos)	<i>“Me sentiria mal. Ia dormir porque tem que obedecer”</i> (menino, 9 anos)	<i>“Eu me sentiria brava. Eu obedecia porque é o certo”</i> (menina, 9 anos)
<i>“Me sentiria triste. Iria dormir porque estava com sono”</i> (menino, 10 anos)	<i>“Me sentiria triste. Não faria nada porque é minha mãe e meu pai”</i> (menino, 10 anos)	<i>“Me sentiria triste. Iria dormir porque os pais só falam uma vez antes de bater”</i> (menina, 10 anos)
<i>“Me sentiria bravo. Não faria nada porque eu respeito eles”</i> (menino, 11 anos)	<i>“Me sentiria mal. Ia dormir porque estava tarde”</i> (menino, 11 anos)	<i>“Me sentiria brava. Iria dormir, como eles mandaram porque eles são meus pais e eu tenho que obedecer”</i> menina, 11 anos)
<i>“Me sentiria muito mal. Se foi os meus pais que disseram então eu vou obedecer porque não podemos desobecer os pais”</i> (menina, 13 anos)	<i>“Me sentiria bravo. Ia dormir porque não pode desobedecer a ordem dos pais”</i> (menino, 13 anos)	<i>“Não sentiria nada. Ia dormir porque ele é pai manda e desmanda”</i> (menina, 13 anos)

Identificamos que nesse tipo de situação, envolvendo a relação com autoridade parental, os participantes, em sua maior parte (mais de 50% em todas as escolas), adotaram estratégias submissas. Porém, podemos verificar que na cultura indígena citou-se o respeito pelos pais, enquanto nas culturas quilombola e urbana, a submissão foi adotada no sentido de obediência justificada para prevenir uma agressão, por dever ou pelo fato dos pais mandarem e desmandarem, sem poderem ser questionados.

Tabela 15: Estratégias adotadas na situação 8

Escola	Estratégia	Frequência	Porcentagem
Indígena	Agressiva	2	6,7%
	Assertiva	0	0%
	Assertiva/Agressiva	0	0%
	Submissa	20	66,7%
	Submissa/Agressiva	2	6,7%
	Submissa/Assertiva	6	20%
	Total	30	100%
Quilombola	Agressiva	8	30,8%
	Assertiva	2	7,7%
	Assertiva/Agressiva	0	0%
	Submissa	11	42,3%
	Submissa/Agressiva	3	11,5%
	Submissa/Assertiva	2	7,7%
	Total	26	100%
Urbana	Agressiva	7	28%
	Assertiva	3	12%
	Assertiva/Agressiva	1	4%
	Submissa	12	48%
	Submissa/Agressiva	2	8%
	Submissa/Assertiva	0	0%
	Total	25	100%

Na situação 8, que envolve partilha de guloseima, a estratégia mais frequente em todas as culturas pesquisadas foi a Submissa (66,7% na escola indígena, 42,3% na escola quilombola e 48% na escola urbana).

Apresentamos a seguir exemplos de respostas que justificaram a escolha dessa estratégia:

Quadro 9: Justificativas para a escolha das estratégias adotadas na situação 8

<u>Indígena</u> (Submissa)	<u>Quilombola</u> (Submissa)	<u>Urbana</u> (Submissa)
<i>“Me sentiria triste. Não faria nada porque ele não quis dar”</i> (menino, 10 anos)	<i>“Me sentiria normal. Não faria nada porque ela não quis dar”</i> (menina, 10 anos)	<i>“Me sentiria muito triste. Eu pedia um pra minha mãe porque eu ia ficar querendo”</i> (menino, 10 anos)
<i>“Não sentiria nada. Não faria nada porque o chocolate é dela”</i> (menina, 12 anos)	<i>“Me sentiria com muita vergonha. Saía de perto porque ela não deu”</i> (menina, 12 anos)	<i>“Me sentiria chateada. Não faria nada porque não tem nada a ser feito”</i> (menina, 12 anos)
<i>“Me sentiria triste. Não faria nada porque era dela”</i> (menina, 13 anos)	<i>“Me sentiria um pouco chateada. Não faria nada porque eu não ia obrigar ela a dar os chocolates”</i> (menina, 13 anos)	<i>“Me sentiria normal. Eu falava tá bom então Porque o chocolate é dela e eu não posso obrigar ninguém a dar o que ela não quer”</i> (menina, 13 anos)

Nessa situação de conflito envolvendo a divisão de guloseima, verificamos que as respostas foram bem semelhantes em todas as culturas: a falta de ação pelo fato do chocolate ser da outra pessoa, considerando que são dela o direito e a escolha de dividir ou não.

Tabela 16: Estratégias adotadas na situação 9

Escola	Estratégia	Frequência	Porcentagem
Indígena	Agressiva	3	10%
	Assertiva	4	13,3%
	Assertiva/Agressiva	1	3,3%
	Submissa	9	30%
	Submissa/Agressiva	2	6,7%
	Submissa/Assertiva	11	36,7%
	Total	30	100%
Quilombola	Agressiva	3	11,5%
	Assertiva	2	7,7%
	Assertiva/Agressiva	1	3,8%
	Submissa	9	34,6%
	Submissa/Agressiva	6	23,1%
	Submissa/Assertiva	5	19,2%
	Total	26	100%
Urbana	Agressiva	3	12%
	Assertiva	5	20%
	Assertiva/Agressiva	1	4%
	Submissa	8	32%
	Submissa/Agressiva	2	8%
	Submissa/Assertiva	6	24%
	Total	25	100%

Na tabela acima, identificamos as estratégias escolhidas em situação de competição ocasionada por uma crítica vinda de um par de mesma idade. Verificamos que na escola indígena prevaleceu a estratégia mista Submissa/assertiva (36,7%), na quilombola e na urbana, a estratégia Submissa (34,6% e 32% respectivamente).

Nessa situação, obtivemos as seguintes justificativas para a escolha da estratégia:

Quadro 10: Justificativas para a escolha das estratégias adotadas na situação 9

<u>Indígena</u> (Submissa/assertiva)	<u>Quilombola</u> (Submissa)	<u>Urbana</u> (Submissa)
<i>“Me sentiria triste. Não faria nada porque eu sabia que eu era mais inteligente”</i> (menino, 9 anos)	<i>“Me sentiria mal. Saía de perto porque eles estavam falando mal de mim”</i> (menino, 9 anos)	<i>“Eu me sentiria normal. Eu não faria nada porque não tem importância”</i> (menina, 9 anos)
<i>“Me sentiria mal. Não faria nada porque eu sou a melhor”</i> (menina, 12 anos)	<i>“Me sentiria magoada. Não faria nada, porque não precisa ser a melhor pessoa do mundo pra ser mais inteligente que outra”</i> (menina, 10 anos)	<i>“Não ia sentir nada. Não faria nada porque se eu sei que sou inteligente, tá bom”</i> (menina, 10 anos)
<i>“Não sentiria nada. Deixaria falar porque eu não preciso provar nada”</i> (menina, 13 anos)	<i>“Me sentiria triste. Eu deixava ela falar porque ela é muito chata”</i> (menina, 12 anos)	<i>“Me sentiria mal. Ia ficar quieta Porque se eu falasse alguma coisa ela ia continuar me contrariando e aquilo não ia acabar nunca”</i> (menina, 13 anos)

Na situação 9, as justificativas na maioria das estratégias submissas foram ausência de reação. Os participantes não se preocuparam em enfrentar o conflito, apesar de relatarem que esse tipo de situação lhes traria um sentimento de tristeza.

Consideramos como estratégia mista Submissa-assertiva as respostas que indicaram o desinteresse em justificar o fato de se julgar mais inteligente ao colega, pois o que importa é a autoconfiança em si mesmo.

Tabela 17: Estratégias adotadas na situação 10

Escola	Estratégia	Frequência	Porcentagem
Indígena	Agressiva	1	3,3%
	Assertiva	4	13,3%
	Assertiva/Agressiva	0	0%
	Submissa	21	70%
	Submissa/Agressiva	0	0%
	Submissa/Assertiva	4	13,3%
	Total	30	100%
Quilombola	Agressiva	2	7,7%
	Assertiva	1	3,8%
	Assertiva/Agressiva	0	0%
	Submissa	10	38,5%
	Submissa/Agressiva	2	7,7%
	Submissa/Assertiva	11	42,3%
	Total	26	100%
Urbana	Agressiva	1	4%
	Assertiva	6	24%
	Assertiva/Agressiva	0	0%
	Submissa	11	44%
	Submissa/Agressiva	0	0%
	Submissa/Assertiva	7	28%
	Total	25	100%

A situação 10 envolve frustração pela não realização de um desejo. Nessa situação de conflito, identificamos que a estratégia de resolução Submissa prevaleceu nas culturas indígena (70%) e urbana (44%), enquanto na quilombola, a estratégia mista Submissa-assertiva foi a que prevaleceu (42,3%).

Seguem abaixo exemplos de respostas que justificaram a escolha da estratégia Submissa em cada uma das culturas:

Quadro 11: Justificativas para a escolha das estratégias adotadas na situação 10

<u>Indígena (Submissa)</u>	<u>Quilombola (Submissa-assertiva)</u>	<u>Urbana (Submissa)</u>
<i>“Me sentiria triste. Não faria nada porque ele ganhou”</i> (menino, 9 anos)	<i>“Me sentiria magoado, Não faria nada, jogava e tentava ganhar na outra vez. Se ele ganhou, ganhou.”</i> (menino, 9 anos)	<i>“Me sentiria triste. Não faria nada porque o prêmio não é meu”</i> (menino, 9 anos)
<i>“Me sentiria bem. Não faria nada porque é só um jogo”</i> (menina, 11 anos)	<i>“Me sentiria normal, Não faria nada mas na próxima eu jogava melhor”</i> (menina, 12 anos)	<i>“Me sentiria mal. Não faria nada porque não tem nada a ser feito”</i> (menina, 12 anos)

De acordo com as respostas submissas das crianças, a falta de tomada de decisão se fez presente em todas as culturas pesquisadas, apesar de se sentirem tristes, continuariam a obedecer às regras do jogo. Já nas respostas Submissas-assertivas percebe-se a necessidade de, apesar de tomarem uma decisão no momento do conflito, se aperfeiçoarem para terem a possibilidade de ganhar em outra oportunidade.

6.3 Discussão

Na caracterização de nossa amostra, verificamos que a faixa etária predominante era de doze a treze anos, fase do desenvolvimento que, segundo Piaget (1932/1994), o sujeito já tem desenvolvimento cognitivo para levar em consideração os próprios direitos e os dos outros, valorizando a reciprocidade na situação, que neste caso, seria a resolução negociada ou conciliatória do conflito.

Os resultados encontrados em nossa pesquisa corroboram a teoria piagetiana, uma vez que, apesar da estratégia de resolução de conflito adotada pelos participantes em todas as faixas etárias tenha sido a submissa, verificamos que, dos nove aos doze anos, a segunda estratégia com maior percentual foi a agressiva, enquanto que, entre os participantes de treze anos aparecem a mista submissa/assertiva e a assertiva em igual proporção. Nesse sentido, parece-nos pertinente considerar o caráter estrutural e desenvolvimental na resolução de conflitos, já que nas respostas houve uma sutil evolução do pensamento heterônomo para o pensamento autônomo, ideal no desenvolvimento moral, segundo Piaget (1932/1994).

A maioria dos participantes conseguiu se expressar com relação ao sentimento, entretanto, os que predominaram (tristeza e mal-estar) são sentimentos negativos pouco definidos. Segundo Del Prette e Del Prette (2001), o desenvolvimento da sociabilidade humana acontece por meio da interação indivíduo-meio mediada por elementos cognitivos, afetivos e culturais. Os processos de cognição, emoção e conação são inseparáveis, e é de extrema importância que a criança aprenda, desde que possível, a identificar seus sentimentos para lidar com eles de modo saudável.

Bruner (1997), ao concordar com a interdependência entre os processos cognitivos e afetivos, afirma que a criança vai construindo significados a partir de sua realidade social. Esse processamento ocorre, primeiramente, com a codificação dos dados sociais, seguida da representação desses dados, da busca por respostas, da seleção

das mesmas e, por fim, da tomada de decisão, ou seja, nessa perspectiva os sentimentos influenciam na resolução dos conflitos.

Pela análise dos nossos resultados, podemos inferir uma relação entre submissão e sentimentos de tristeza e mal-estar. Sendo assim, sugerimos trabalhar a importância do reconhecimento e expressão dos sentimentos, tanto na escola, quanto na família. Um estudo merecedor de atenção é o de Tognetta (2009), que propõe diversas atividades lúdicas nesse sentido.

Ainda na análise dos sentimentos, um resultado que nos surpreendeu foi a incidência do sentimento de vergonha em maiores proporções na escola urbana, e sua ausência na escola indígena. Para discutirmos esse resultado, dialogamos com La Taille (2002), que se dedicou a pesquisar a temática. Para o autor, o sentimento de vergonha é importante para o agir e o pensar morais. A ideia comum, que temos e que encontramos em alguns estudos, é de que a vergonha é um sentimento que depende do juízo alheio, portanto, coerente com a moral da heteronomia.

La Taille (2002) parte de quatro itens a fim de analisar o sentimento de vergonha e sua relação com a moral: o lugar do juízo alheio e o auto juízo (1), o eixo temporal da vergonha (2), suas avaliações positivas e negativas (3) e sua relação com o Eu (4). Nessa discussão, o autor afirma que, com relação ao item 1, decair perante os outros também corresponde a decair perante si mesmo. No item 2, a vergonha prospectiva (antes da situação) e a retrospectiva (durante a situação) têm a mesma configuração de base, a exposição e a inferioridade, que caracterizam ambas como vergonha. No item 3, La Taille afirma que as avaliações negativas da vergonha são com relação à ação (agi mal), as positivas, com relação ao ser (sei que agi mal) e, por último, na relação com o Eu, o autor afirma haver forte ligação entre esse sentimento e permitir-se julgar a si próprio.

Com base nessas discussões, La Taille afirma que o sentimento de vergonha, assim como outros processos afetivos, desempenha um papel importante na moralidade. Relacionando os estudos de La Taille com nossos resultados, compreendemos que os valores, regras e comportamentos familiares e culturais influenciam os processos afetivos. A cultura urbana, fundamentada em sua maior parte em valores cristãos, parte da relação entre vergonha e culpa e, conseqüentemente, castigo. Pensando dessa forma, podemos inferir que esse fator foi importante na decisão dos participantes pertencentes à escola urbana, e o não aparecimento desse sentimento foi importante na escola indígena.

Ao analisarmos os resultados relacionados às estratégias de resolução dos conflitos e considerando a amostra total da nossa pesquisa, verificamos que as estratégias mais frequentes foram a Submissa, seguida da Agressiva e da mista Submissa/assertiva.

Quando observamos as estratégias separadas por escola, a Submissa esteve presente com mais frequência em todas as escolas, embora em maior porcentagem na escola indígena (46%), em seguida na escola quilombola (35,8%) e, depois, na urbana (32,8%). Isso reforça os estudos, descritos no decorrer do texto, que comparam as culturas coletivistas e individualistas e afirmam diferenças, mesmo que sutis, entre elas, uma, priorizando a esquiva dos conflitos, e a outra, seu enfrentamento. Com relação à estratégia Agressiva, o percentual apareceu na ordem inversa da estratégia Submissa, com maior percentual na escola urbana: 24%, seguida pela quilombola 23,5% e, por último, pela indígena 17,3%).

Os dados encontrados ressaltando a predominância da estratégia submissa, corroboram os resultados de várias pesquisas anteriores (LEME, 2004; LEME e CARVALHO, 2014; VICENTIN e LEME, 2014). Algumas questões podem ser levantadas: essa estratégia poderia ser utilizada pelas crianças devido à desejabilidade social? Estariam elas falando apenas aquilo que julgam ser o que nós adultos queremos ouvir?

Na tentativa de responder a essas questões, apontamos alguns estudos sobre desejabilidade social.

Segundo Almiro (2017), o enviesamento das respostas depende de características pessoais, instrumentos e contextos.

Cajús (2014) realizou um estudo com o objetivo de conhecer os efeitos das variáveis pessoais e de contexto em 232 crianças na faixa etária de seis a treze anos, avaliadas em testes para mensuração do nível de desabilidade social (*Children's Social Desirability Questionnaire*) e classificação socioeconômica (Escala de Graffar). Seus resultados demonstraram que o gênero e o nível socioeconômico não influenciaram nos níveis de desejabilidade social, mas encontraram uma relação significativa com a idade, uma vez que as crianças mais novas demonstraram maiores índices de desejabilidade social comparativamente às mais velhas. Em nosso estudo, a maior parte da amostra foi constituída por crianças mais velhas (doze e treze anos), por isso entendemos que não houve enviesamento das respostas, considerando a variável idade.

Almiro (2017) afirma que, em contextos de risco (clínico, forense e organizacional que envolvam alguma avaliação ou até mesmo risco de punições), as pessoas tendem a dar respostas enviesadas, o que não aconteceu em nosso estudo, uma vez que a pesquisadora explicitou bem os objetivos do instrumento aplicado e as crianças estavam em local familiar (escola) no momento da coleta de dados, ainda que fora da sala de aula e sem a presença de professores.

Com relação ao instrumento, a escala CATS é considerada segura por ter sido testada e validada. Assim, entendemos que não houve enviesamento das respostas dos participantes a fim de corresponder à desejabilidade social – pelo menos não de forma significativa a ponto de modificar os resultados.

Vivemos em uma sociedade que valoriza a submissão em detrimento do enfrentamento de conflitos de forma assertiva? Ou a submissão indica ausência de traquejo de como reagir pacífica e satisfatoriamente porque os educadores buscam evitar a ocorrência do conflito, muitas vezes, se apropriando deles e interrompendo-os?

Para responder a essas indagações, voltamos aos estudos de Deluty (1979), que demonstraram correlações altamente significativas entre submissão e desejabilidade social de uma forma positiva, e aos de Leme, Carvalho e Joveleviths (2012), além dos de Santos, Prestes e Freitas (2014), nos quais verificou-se que a submissão era aprovada por pais e professores.

Como vimos nos estudos levantados, a submissão, apesar de ser aprovada socialmente, não favorece o desenvolvimento moral e social do indivíduo, pois contribui para a heteronomia. O objetivo da sociabilidade é que conflitos sejam resolvidos de forma satisfatória para todos, tendo a autonomia como um meio. Nas culturas coletivistas, esse tipo de atitude parte da premissa de que a relação harmoniosa é mais valorizada do que a prevalência do desejo individual; na cultura individualista, a consequência negativa seria o ressentimento por não ter o próprio direito respeitado, levando a um ambiente social negativo, possivelmente, favorecendo novos conflitos. Bruner (1997) defende essa ideia ao afirmar que cultura e indivíduo são interdependentes e que o mundo é construído pelo sujeito, por meio dos significados (na mente). Mas na relação estabelecida entre o sujeito e sua cultura, o primeiro recebe informações da segunda (*inputs*), internaliza, atribui significados e age. Mesmo na construção do Eu (*self*) há a mediação da cultura, o que, teoricamente, justifica as estratégias escolhidas pelos participantes da pesquisa.

Os resultados, em cada uma das situações de conflito, demonstraram que:

- Na situação 1, que envolveu agressão psicológica por amigos em virtude do mau desempenho no jogo, a estratégia Submissa foi a que mais despontou em todas as culturas, com maior percentual na escola indígena (56,7%), indicando uma relação entre agressão psicológica e submissão.

- Na situação 2, que envolve conflito na relação parental, nossos resultados demonstraram uma diferença entre as culturas: na indígena, prevaleceram as estratégias assertiva e submissa nas mesmas proporções; na quilombola, foi mais frequente a estratégia submissa; e, na urbana, a agressiva. Verificamos que apenas as crianças urbanas utilizaram estratégias agressivas, mas com o amigo que fez a bagunça e não com os pais, como visualizamos nas respostas descritas no quadro 3. Discutiremos mais a questão da relação parental ao tratarmos da situação 7.

- Na situação 3 (agressão física por par de mesma idade), a estratégia agressiva foi a mais frequente em todas as escolas, aumentando os percentuais de acordo com a cultura: indígena (40%), quilombola (46,2%) e urbana (48%). Se compararmos com as respostas da situação 1, podemos hipotetizar que, as crianças não enfrentam o conflito em situações de agressão psicológica, enquanto que há maior enfrentamento na agressão física, por meio da coerção. Podemos supor que a agressão psicológica não é entendida como uma agressão?

Em sua revisão de literatura, Abranches e Assis (2011) encontraram resultados que demonstram que a violência psicológica é um tema crescente nas pesquisas científicas, caracterizado como “fenômeno universal que não tem limites culturais, sociais, ideológicos ou geográficos e ainda está envolto por um pacto de silêncio, principal responsável pelo ainda tímido diagnóstico e pelo reduzido número de notificações” (p. 851).

- Na situação 4 (dano material causado por amigo), os participantes pertencentes à cultura indígena adotaram a estratégia submissa, diferentemente das culturas quilombola e urbana, que preferiram a estratégia agressiva. Os resultados nessa situação nos permitem indagar: seriam os bens materiais mais valorizados em culturas individualistas do que nas culturas coletivistas? Voltando à organização da cultura coletivista participante do nosso estudo (indígena), percebemos que os bens (habitação e lucros das vendas) são partilhados, o que confirma a escolha da estratégia nessa situação.

- Na situação 5, que envolve agressão física, possivelmente acidental, levando em consideração a idade e/ou tamanho da outra criança, os resultados indicaram que na escola indígena a estratégia mais frequente foi a Agressiva, na quilombola foi a Submissa-agressiva e, na urbana, a Agressiva proporcionalmente à Assertiva, demonstrando que, mesmo com as variáveis idade e tamanho, a estratégia agressiva ainda é um recurso muito utilizado, porém em menores proporções, se comparada à situação 3, na qual a agressão é intencional e executada por um par de mesma idade.

- Na situação 6 (exclusão de um jogo por amigos), a estratégia submissa foi a mais frequente em todas as escolas, embora a porcentagem tenha sido bem maior na escola indígena do que nas outras.

- Na situação 7 (relação com autoridade parental), a estratégia submissa foi a mais frequente em todas as escolas, sendo justificada pela obediência aos pais. Enquanto a maioria citou o respeito aos pais, na resposta de uma participante da escola urbana – *“Me sentiria triste. Iria dormir porque os pais só falam uma vez antes de bater”* (menina, 10 anos) – a obediência é entendida como uma forma de não ser punido. Compreendemos que a obediência é uma forma de respeito e, mesmo quando já somos autônomos, obedecemos porque consideramos que é o correto a se fazer para não colocar outros em risco, e não por falta de autonomia. A obediência em si não é sinal de submissão, mas sim o motivo que leva a obedecer, como por exemplo escapar da punição.

- Na situação 8, que envolve partilha de guloseimas e direito do outro, novamente a estratégia submissa foi a mais frequente.

- Nas situações 9 e 10 (respectivamente, crítica de um par de idade e frustração de um desejo, mas que envolve o respeito ao direito do outro) a estratégia submissa foi a mais frequente em todas as culturas.

Verificamos também que, em algumas situações, as justificativas não envolveram considerações de ordem moral, mas sim, afirmação do ocorrido (não deixam jogar, me criticou, etc.), ou de ordem pessoal (não gostar, ter medo, é meu lugar, etc.) ou, ainda, regras (é proibido brigar, tem que obedecer, etc.). A exceção foi a relação de respeito na situação de conflito com os pais, como nas situações 2 e 7, nas quais os participantes demonstraram a obediência como uma escolha.

Na situação 5, também identificamos conteúdo moral nas respostas, uma vez que os participantes levaram em consideração a idade/tamanho da criança que jogou a bola e a possibilidade de ter sido acidental.

Nas situações que envolveram o direito do outro, como nos casos do chocolate e do prêmio, os participantes assumiram postura submissa ao optarem pela não reação (não faria nada), mas as justificativas foram no sentido de respeitar o direito e a vontade do outro de não querer partilhar a guloseima e, também, o respeito pelas regras do jogo, sendo o prêmio um direito do ganhador.

7 CONCLUSÃO

Com este estudo alcançamos nossos objetivos ao identificarmos as tendências de resolução de conflitos adotadas por crianças e adolescentes alunos de uma escola urbana, uma indígena e outra quilombola, do interior do estado de Mato Grosso e, ao verificarmos algumas diferenças entre essas culturas.

Identificamos que a estratégia submissa foi a que prevaleceu em nossa amostra, em todas as culturas, podendo-se inferir que, assim como nos indica a literatura revisada, a estratégia submissa não é aquela que favorece o desenvolvimento psicológico do sujeito, uma vez que, para Vicentin (2009), a pessoa pode passar a vida toda convivendo com reações internas desconfortáveis, sem conseguir vislumbrar outras estratégias para resolver conflitos, que permanecerão sendo mal resolvidos, gerando mais insatisfação.

Na análise das respostas, identificamos que, ainda que utilizassem a mesma estratégia, as justificativas foram diferentes em algumas situações, concordando assim com Rogoff (2005), que afirma que “ a existência de valores morais compartilhados por diferentes culturas não significa a existência de uma moral única e homogênea para os diferentes sistemas sociais que coexistem em um determinado momento da história da humanidade, mas se deve à origem e ao desenvolvimento filogenético da condição humana”, apesar do domínio pessoal e convencional prevalecer nas justificativas.

Acreditamos que este trabalho contribuiu para compreendermos um pouco mais sobre o desenvolvimento do ser humano em seu contexto de interação, evidenciando a existência de influências culturais já no início da ontogênese, conforme demonstrado pelos participantes do estudo. Ainda tivemos a oportunidade de “dar voz” às crianças e adolescentes pertencentes às culturas distintas, trazendo os discursos literais e buscando compreendê-los do ponto de vista teórico.

O estudo teve suas limitações, uma vez que compreendemos a necessidade da imersão do pesquisador na comunidade pesquisada a fim de ir além dos discursos, vivenciando a realidade juntamente com os participantes, mas isso não foi inteiramente possível. Outra limitação consiste na própria escolha teórica da pesquisadora, a busca da superação das dicotomias teóricas é um campo novo e arriscado, mas em nossa perspectiva, necessário.

Referências

- ABRANCHES, C. D. de; ASSIS, S. G. de. A (in)visibilidade da violência psicológica na infância e adolescência no contexto familiar. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 27(5):843-854, maio, 2011.
- ALMEIDA, M. A. B.; SANCHEZ, L. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.
- ALMIRO, P. A. Uma nota sobre a desejabilidade social e o enviesamento de respostas. *Avaliação Psicológica*. v.16, n. 3, Itatiba, jul./set. 2017.
- ALMEIDA, M. W. B. *Populações Tradicionais: conceitos*. Texto produzido para o Seminário Avaliação de Prioridades de Conservação – Amapá, 24/10/1999.
- ALVES, L. M. A. Breve ensaio sobre o processo de expansão escolar em Mato Grosso (1719-1946). *Coletâneas do Nosso Tempo*, Rondonópolis, v.1, n.1, p. 7-25. 2008.
- ANGELINI, A. L. Psicologia Intercultural e Psicologia Educacional - Uma contribuição histórica. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*. n. 2, p. 39-46, 2007.
- ARRUDA, R. S. V. *Povos Indígenas no Brasil*. Instituto Socioambiental. 2003. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/iranxe-manoki>. Acesso em: out./2017.
- BAUMAN, Z. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BARBOSA, M. P.; BRAGA, L. A. M.; RODRIGUES, C. T. Programa Brasil Quilombola: Análise do processo de implementação. *Espacios*. v. 37, n. 37, 2016.
- BARRIOS, A. Concepciones de conflictos interpersonales y desarrollo moral en la educación infantil brasileña. *Revista de Psicología*, v. 34, n. 2, 2016.
- BARROS, E. P. Quilombos: resistência negra em Mato Grosso.
- BERGERON, N.; SCHNEIDER, B. H. Explaining cross-national differences in peer-directed aggression: A quantitative synthesis. *Aggressive Behavior*, v. 31, Issue 2, p. 116–137, April, 2005.
- BIAGGIO, A. M. B. Universalismo versus relativismo no julgamento moral. In: BARRETO, M. S. L.; METTRAU, M. B. (Org.) *Rumos e Resíduos da Moral Contemporânea*. Niterói-RJ: Muiraquitã, 2007.
- BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL, *Lei nº 9.394*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRUNER, J. S. *A Cultura da Educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.
- _____. *Realidade Mental, Mundos Possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CABIXI, D. M. Educação escolar entre os Pareci, Nambikwara e Irantxe no contexto socioeconômico da Chapada dos Parecis, MT. In: VEIGA, J.; SALANOVA, A. (Org.) *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001.

- CAJÚS, M. P. B. C. *Efeito das variáveis sociodemográficas na desejabilidade social em crianças*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Forense) – Universidade Lusófona do Porto, Porto – Portugal, 2014.
- CARINA, S. C. *O Processo de Resolução de Conflitos entre Pré-Adolescentes: O olhar do professor*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas – SP, 2009.
- CARVALHO, F. E. B. A. *Educação escolar quilombola na comunidade Baixio - Barra do Bugres/MT: avanços e desafios*. 2016. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2016.
- DELMONDEZ, P.; PULINO, L. H. C. Z. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. *Psicologia & Sociedade*, 26(3), 632-641, 2014.
- DE VRIES, R.; ZAN, B. *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.
- DELUTY, R. H. Children's Action Tendency Scale: A Self-Report Measure of Aggressiveness, Assertiveness, and Submissiveness in Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, v. 47, n. 6, 1061-1071, 1979.
- _____. Alternative-Thinking Ability of Aggressive, Assertive, and submissive Children. *Cognitive Therapy and Research*, v. 5, n. 3, p. 309-312, 1981.
- _____. Cognitive Mediation of Aggressive, Assertive and Submissive Behavior in Children. *International Journal of Behavior Development*, v. 8, p. 355-369, 1985.
- FAGUNDES, A. J. F. M. *Descrição, definição e registro de comportamento*. São Paulo: Edicon, 1999.
- FERREIRA, A. E.; CASTILHO, S. D. Reflexões sobre a educação escolar quilombola. *Revista de Pesquisa em Políticas Públicas*. n. 3, p. 12 – 25, 2014.
- GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 2008.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=510170&search=||info%E1ficos:-hist%F3rico>. Acesso em: out./2017.
- KIM-JO, T; BENET-MARTÍNEZ, V; OZER, D. J. Culture and Interpersonal Conflict Resolution Styles: Role of Acculturation. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 41(2) 264–269, 2010.
- KOHLBERG L. Estádios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. In: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J (comp.). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Editorial, 1989.
- LA TAILLE, Y de. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In LA TAILLE; OLIVEIRA, M.K; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 13ª ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 47-74.
- _____. O Sentimento de Vergonha e suas Relações com a Moralidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2002, 15(1), p. 13-25.

LEME, M. I. S. Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 3, p. 367-380, 2004.

_____; *Cognição, cultura e afetividade em solução de problemas: estrutura e função*. Tese (Livre Docência – Departamento de Psicologia da Aprendizagem do Desenvolvimento e da Personalidade) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2006.

_____; Reconciliando Divergências: conhecimento implícito e explícito na aprendizagem. *Psicologia USP*, São Paulo, abril/junho, 2008, 19(2), 121-127.

LEME, M. I. S.; CARVALHO, A. M. Resolução de conflitos por pré-adolescentes e a opinião dos pais e professores. *Boletim de Psicologia*, v. LXIV, n. 141: 195-212, 2014.

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

LICCIARDI, L. M. S. *Investigando os Conflitos entre as Crianças na Escola*. 2010. 221f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

MARQUES, C. A. E. *Conflitos entre alunos de 11 e 12 anos: causas, estratégias e finalizações*. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015.

MARTINEZ-LOZANO, V.; SANCHEZ-MEDINA, J. A.; GOUDENA, P. P. A Cross-Cultural Study of Observed Conflicts Between Young Children. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 42(6)895-907, 2011.

MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/cultura/>. 2020.

MONJAS I.; CABALLO V. E. Psicopatologia e tratamento da timidez na infância. In: CABALLO, V. E.; SIMON M. A. Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente: transtornos específicos. São Paulo: Editora Santos, 2005.

MORAIS, M. L. S.; OTTA, E. Diferenças Culturais e de Gênero em Conflitos de Pré-Escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(2), 221-232, 2008.

MORGADO, A. C. As múltiplas concepções da cultura. *Múltiplos Olhares em Ciência da Informação*, v. 4, n.1, mar./2014.

MULLER, M. L. R.; SANTOS, A. M.; MOREIRA, N. L. M. Quilombos e Quilombolas em Mato Grosso. *Revista da ABPN*, v. 8, n. 18, nov./2015 - fev./2016, p. 7-24.

NAZARETH, E. R. *Mediação: o conflito e a solução*. São Paulo: Arte Paubrasil, 2009.

OLIVEIRA, D. M. S.; MORAIS, A. *Desenho animado e desenvolvimento moral: uma proposta de intervenção na forma de resolução de conflitos*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP. Marília-SP, 2015.

PIAGET, J. *O juízo moral da criança*. São Paulo: Summus, 1932-1994.

POTILLO, M. B.; VALLEJOS, R. M.; ALBIZURI, I. E. Valores, conflicto y desarrollo organizativo: una investigación cualitativa con el modelo Hall-Tonna. *Educatio Siglo XXI*, v. 34, n. 3, p. 199-218, 2016.

- ROCHEBLAVE-SPENLÉ, A. M. *Psicologia do Conflito*. São Paulo: Duas cidades, 1974.
- ROGOFF, B. A natureza cultural do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- RUIZ, E. B. *Histórias de Manoki: um relato da vida e do cotidiano de um povo durante o século XX*. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – PUC-SP, 2007.
- SAMPAIO, P. S. *Aprendizagem Social e Resolução de Conflitos em Ambientes Democráticos e Autocráticos: um estudo com pré-escolares*. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) – USP-SP, 2011.
- SANTOS, E. F. dos; PINTO, E. A. T.; CHIRINÉA, A. M. A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. *Educ. Real*. v. 43, n. 3. Porto Alegre, jul./set. 2018.
- SANTOS, D. L.; PRESTES, A. C.; FREITAS, L. B. L. Estratégias de professoras de educação infantil para resolução de conflitos entre crianças. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. v. 18, n. 2, Maio/Agosto de 2014: 247-254.
- SELMAN, R. L. *The growth of interpersonal understanding*. Developmental and clinical analyses. Nova York: Series Editor, 1980.
- SELMAN, R. L.; SCHULTZ, L. H.. *Making a friend in youth. Developmental Theory and pair therapy*. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.
- SILVA, M. M. da. *Educação escolar quilombola comunidades quilombolas do território quilombola de Vão grande, Barra do Bugres-MT: percepções e significados sobre a E. E. José Mariano Bento*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMT, 2014.
- TOGNETTA, L. R. P. *A Formação da Personalidade Ética*. Mercado das Letras: Campinas/SP, 2009.
- TRIANDIS, H. C. ; SUH, E. M. Cultural Influences on Personality. *Annu. Rev. Psychol.* 53:133–60, 2002.
- TURIEL, E. *The Culture of Morality: Social Development, Context, and Conflict*, Cambridge University Press, 2002.
- VEIGA, J.; SALANOVA, A. (Org.) *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001.
- VICENTIN, V. F. *Condições de vida e estilos de resolução de conflito entre adolescentes*. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- VICENTIN, V. F.; LEME, M. I. S. Resolução de conflitos: sentimentos e justificativas de adolescentes. *Revista Veras*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 5-24, janeiro/junho, 2014.
- VINHA, T. P. *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. 2003, 426f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas-SP, 2003.

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Através deste documento, viemos solicitar sua autorização para convidarmos seu/sua filho(a) para participar da pesquisa “Conflitos Interpessoais: um estudo com membros de culturas distintas”, que tem como objetivos identificar quais são as formas de resolução de conflitos adotadas por crianças e adolescentes pertencentes a uma escola urbana pública, uma indígena e outra quilombola, do interior do estado de Mato Grosso e, verificar as possíveis diferenças entre essas culturas. Participarão da pesquisa 90 crianças/adolescentes de 10 a 14 anos de idade, sendo que serão 30 crianças de cada escola (urbana pública, quilombola e indígena) A participação do(a) seu(sua) filho(a) será respondendo, por escrito, às perguntas sobre situações de conflitos não reais (escala CATS).

Asseguramos que não haverá a divulgação da identidade do(a) seu/sua filho(a) e que os dados coletados estarão disponíveis somente para revisão das pesquisadoras e para publicações com propósitos científicos. Informamos que seu/sua filho(a) é livre para abandonar a pesquisa, por qualquer razão, sem que haja qualquer prejuízo ou desconforto.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, porém se aparecerem desconfortos psicológicos (sentimentos de tristeza, angustia, depressão, raiva, entre outros) ou desconfortos físicos (algum tipo de dor ou mal estar) em algum momento da entrevista, afirmamos que seu/sua filho(a) terá assistência integral e imediata, pelo tempo que for necessário, sendo pesquisadora e patrocinador os únicos responsáveis por todos os gastos relativos aos cuidados de rotina (exames e procedimentos) necessários após a assinatura do consentimento livre esclarecido, obedecendo aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. A finalidade da pesquisa é apenas saber a opinião do seu/sua filho(a) e como ele pensa, não é uma avaliação, não vale nota e não tem resposta certa ou errada.

Não será necessária uma compensação material dos gastos decorrentes da participação na pesquisa, uma vez que essa será desenvolvida na escola, em horário padrão de aula. Afirmamos ainda a garantia do direito de requerer indenização, caso seja necessário.

Seu/sua filho(a), como participante desta pesquisa poderá ter benefícios diretos, através do retorno social da mesma que pretende proporcionar contribuições importantes para o conhecimento das características de cada cultura participante, possibilitando assim uma compreensão do mundo em que vivemos, preservando e respeitando as diferenças culturais.

Eu, _____ (responsável legal do participante) após ter lido e entendido todas as informações referentes ao estudo proposto, autorizo, voluntariamente, que

_____, participe do mesmo. Declaro que recebi as informações necessárias para minha compreensão do estudo e que receberei uma via, assinada pela pesquisadora, deste formulário. Declaro, ainda, ter sido esclarecido(a) de que todas as informações apresentadas pelo participante têm a garantia de sigilo, assegurando-lhe absoluta privacidade. Estou ciente, também, de que o participante tem a liberdade de se recusar a participar ou de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Data: ____/____/____.

Nós, pesquisadoras responsáveis, declaramos ter disponibilizado, ao responsável acima assinado, as informações necessárias para a compreensão da pesquisa, explicando-lhe a natureza, propósito, benefícios e possíveis riscos associados à participação do menor, nesta investigação. Além disso, respondemos a todas as questões que nos foram feitas e testemunhamos a assinatura acima.

_____ Data: ____/____/____.
Pesquisador responsável

_____ Data: ____/____/____.
Orientadora

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de São Paulo (CEP-2.606.771), esse órgão fiscaliza e avalia todas as pesquisas que envolvem seres humanos como participantes. Também foi avaliada e aprovada pelo CONEP, órgão que fiscaliza e avalia pesquisas que tem como participantes seres humanos pertencentes à comunidades indígenas.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa, para esclarecimento de eventuais dúvidas. Nesse caso, entre em contato com:

Pesquisadora Responsável: Dilian Martin Sandro de Oliveira
Instituição: Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo
Dados para Contato – Fone (65) 99639 6099, ou e-mail: dilianvip@yahoo.com.br

Orientadora: Maria Isabel da Silva Leme
Instituição: Professora Doutora no Programa de Pós Graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo
Dados para contato: Fone (11) 3091-4355, ou email: belleme@usp.br

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEPH-IPUSP
Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1.721 - Bloco G, 2º andar, sala 27 - CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP. E-mail: ceph.ip@usp.br Telefone: (11) 3091-4182

APÊNDICE B
TERMO DE ASSENTIMENTO

OLÁ! TUDO BEM COM VOCÊ?
MEU NOME É DILIAN, ESTOU AQUI HOJE PARA CONVERSAR COM VOCÊ E ENTENDER SUA OPINIÃO E COMO VOCÊ PENSA.
PARA ISSO EU VENHO TE CONVIDAR A PARTICIPAR DE UMA PESQUISA, ONDE VOCÊ RESPONDERÁ 10 PERGUNTINHAS SOBRE ALGUMAS SITUAÇÕES DO DIA A DIA, E O QUE VOCÊ FARIA SE ESSAS SITUAÇÕES ACONTECESSEM COM VOCÊ.

LEMBRANDO QUE ISSO NÃO É UMA PROVA, SENDO ASSIM NÃO VOU CORRIGIR E NEM DAR NOTA, E NÃO EXISTE, PARA ESSAS PERGUNTAS, RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS, É SÓ ESCREVER AQUILO QUE VOCÊ PENSA.

APENAS EU VOU LER AS SUAS RESPOSTAS E SE VOCÊ SENTIR ALGUMA DOR OU MAL ESTAR DURANTE O TEMPO EM QUE ESTIVER RESPONDENDO ÀS PERGUNTAS, É SÓ ME AVISAR QUE EU TE AJUDAREI COM TUDO O QUE FOR PRECISO.

VAMOS LÁ?

SE VOCÊ TIVER DÚVIDAS, PODE ME PERGUNTAR QUE EU EXPLICO NOVAMENTE E SE VOCÊ CONCORDA EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA, PEÇO QUE ESCREVA SEU NOME NA LINHA ABAIXO:

EU, _____ APÓS
TER LIDO E ENTENDIDO TODAS AS INFORMAÇÕES REFERENTES AO ESTUDO PROPOSTO, CONCORDO, VOLUNTARIAMENTE, EM PARTICIPAR DA PESQUISA.

LEMBRANDO QUE, A QUALQUER MOMENTO VOCÊ PODE DESISTIR DE PARTICIPAR, SEM NENHUM PROBLEMA E QUANDO EU ACABAR MINHA PESQUISA, VOLTO AQUI PARA TE CONTAR OS RESULTADOS QUE ENCONTREI.

DATA: ____/____/____

APÊNDICE C
CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA URBANA

APÊNDICE D
CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA QUILOMBOLA

APÊNDICE E

CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA



Associação Watoholi
CNPJ 37.465.754/0001-27

Aldeia Cravari, 27 de Maio 2017.

A: FUNAI - CR Juína MT
Antônio Carlos Aquino

Assunto: Autorização de pesquisa dentro da TI Irantxe para Professora Dilian Martin Sandro de Oliveira.

Prezado senhor,

A associação Watoholi instituição legal do Povo Manoki representado pelo seu presidente atual, Edivaldo Lourival Mampuche portador do CPF: 021.301.471-86 e RG: 1769009-9, residente na Aldeia Cravari vem por meio deste juntamente ao Cacique Geral do Povo Manoki Marcelino Napiocu responder o documento da professora **Dilian Martin Sandro de Oliveira** solicitando a autorização para ingresso na TI Irantxe do Povo Manoki com objetivo de realizar uma pesquisa intitulada "Estratégias de resolução de conflitos: um estudo entre membros de culturas distintas" informamos que autorizamos a pesquisa desde que o material seja retornado ao Povo.

Sem mais para o momento, estarei à disposição para eventuais informações.

Atenciosamente,

Edivaldo Lourival Mampuche
Presidente da associação Watoholi
Professor licenciado em Ciências da Natureza e Matemática

Marcelino Napiocu
Cacique Geral do Povo Manoki

ANEXO A

Children Action Tendency Scale – CATS (Deluty, 1979, Leme, 2004, Vicentin, 2009)

ANEXO B
PARECER COMITÊ ÉTICA

USP- INSTITUTO DE
PSICOLOGIA DA
UNIVERSIDADE DE SÃO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Conflitos Interpessoais: um estudo com membros de culturas distintas

Pesquisador: DILIAN MARTIN SANDRO DE OLIVEIRA

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 1

CAAE: 86601018.6.0000.5561

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.606.771

Apresentação do Projeto:

Trata-se de Projeto de Tese de Doutorado, intitulado "Conflitos Interpessoais: um estudo com membros de culturas distintas", junto ao Programa de Pós Graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, sob orientação da Professora Maria Isabel da Silva Leme.

O Estudo terá caráter exploratório, com abordagem quali-quantitativa, com aplicação da escala Children's Action Tendency Scale (CATS) a 90 participantes na faixa etária de dez a doze anos de idade (nas informações básicas há uma passagem que fala na idade máxima de 14 anos, o que precisará ser corrigido), sendo um total de 30 participantes de cada cultura estudada.

Preliminarmente será aplicada a escala aberta, traduzida por LEME, a seis crianças de cada grupo para averiguar a necessidade de proceder a adequações, além de pré-estabelecer as questões adicionais a serem eventualmente formuladas.

Objetivo da Pesquisa:

O estudo tem como objetivos identificar quais são as tendências de resolução de conflitos adotadas por crianças e adolescentes pertencentes a uma escola urbana pública, uma indígena e outra quilombola, do interior do estado de Mato Grosso e, verificar as possíveis diferenças entre essas culturas, buscando compreender se um indivíduo que opte por tendências mais assertivas de resolução de conflitos pode ter seu desenvolvimento moral mais evoluído.

Para análise dos dados será utilizada a análise qualitativa por meio de categorias de resolução de

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1721 - Bl. "G" sala 27

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 05.508-030

UF: SP **Município:** SAO PAULO

Telefone: (11)3091-4182

E-mail: ceph.ip@usp.br

USP- INSTITUTO DE
PSICOLOGIA DA
UNIVERSIDADE DE SÃO



Continuação do Parecer: 2.606.771

conflito já identificadas, buscando fazer um diálogo entre a perspectiva da Psicologia Cultural e da Psicologia Moral, e também uma análise quantitativa, por meio de testes estatísticos coerentes com os objetivos propostos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

"A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, e embora nenhum dos procedimentos usados oferecerem riscos à dignidade dos participantes, existem riscos mínimos (desconfortos físicos) que poderão ser resolvidos através de encaminhamento para atendimento em serviço público e gratuito sem custos ao participante, obedecendo aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde."

Benefícios:

"Os participantes desta pesquisa poderão não ter benefícios diretos. Entretanto, esperamos que este estudo proporcione contribuições importantes para o desenvolvimento científico da Psicologia e da Educação."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Na análise das respostas relativas à Children's Action Tendency Scale – CATS (DELUTY, 1981), as categorias serão identificadas com base nas tendências e/ou estilos de resolução de conflitos utilizados por Deluty (1981) e Vicentin (2009): Agressivo (AG), Submisso (SU), Assertivo (AS), Agressivo/Submisso (AG/SU), Agressivo/Assertivo (AG/AS) e Submisso/Assertivo (SU/AS). A análise dos dados será realizada qualitativa e quantitativamente por meios de testes estatísticos.

Há autorização fornecida pela comunidade indígena, por meio de seu cacique, e do diretor da escola.

A pesquisadora justifica que a autorização da comunidade quilombola já foi outorgada, mas ela não teve tempo de buscá-la, comprometendo-se a juntar à Plataforma antes do início da pesquisa, o que deverá ser notificado ao CEPH.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE e o TALE estão redigidos de modo adequado, com clareza e concisão.

Não há menção a reembolso, mas creio não ser o caso, já que o questionário será aplicado no ambiente escolar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado. Entretanto, a Resolução 196/96 foi revogada e a pesquisadora deverá se apropriar da Resolução em vigor é a 466/12 reformulando nos documentos e projeto.

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1721 - Bl. "G" sala 27
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 05.508-030
 UF: SP Município: SAO PAULO
 Telefone: (11)3091-4182 E-mail: ceph.lp@usp.br

**USP- INSTITUTO DE
PSICOLOGIA DA
UNIVERSIDADE DE SÃO**



Continuação do Parecer: 2.606.771

Considerações Finais a critério do CEP:

No sentido de facilitar e agilizar a apreciação da resposta a ser apresentada pelo(a) pesquisador(a) responsável à(s) pendência(s) apontadas neste parecer consubstanciado, esta resposta deverá ser dada da seguinte forma:

- nos novos documentos anexados sejam destacados em vermelho as modificações realizadas;
 - as respostas e modificações realizadas devem ser sumariadas em uma carta ao CEPH, anexada à Plataforma Brasil, abordando item a item das recomendações;
 - não deixar de consultar todos os itens constantes à página do CEPH-IPUSP: http://www.ip.usp.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=312&Itemid=283&lang=pt
- O presente projeto, seguiu nesta data para análise da CONEP e só tem o seu início autorizado após a aprovação pela mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_027414.pdf	26/03/2018 12:55:41		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	just_ausencia.pdf	26/03/2018 12:54:50	DILIAN MARTIN SANDRO DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_irantxe.pdf	26/03/2018 12:45:21	DILIAN MARTIN SANDRO DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	infra_CEP.pdf	26/03/2018 12:43:32	DILIAN MARTIN SANDRO DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_CEP.doc	20/03/2018 17:23:58	DILIAN MARTIN SANDRO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tole.doc	20/03/2018 17:22:33	DILIAN MARTIN SANDRO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.doc	20/03/2018 17:18:50	DILIAN MARTIN SANDRO DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_CEP.docx	20/03/2018 17:09:35	DILIAN MARTIN SANDRO DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_2018.pdf	20/03/2018 17:07:31	DILIAN MARTIN SANDRO DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1721 - Bl. "G" sala 27
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 05.508-030
 UF: SP Município: SAO PAULO
 Telefone: (11)3091-4182 E-mail: ceph.ip@usp.br

USP- INSTITUTO DE
PSICOLOGIA DA
UNIVERSIDADE DE SÃO



Continuação do Parecer: 2.606.771

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Sim

SAO PAULO, 18 de Abril de 2018

Assinado por:
Helena Rinaldi Rosa
(Coordenador)

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1721 - Bl. "G" sala 27

Bairro: Cidade Universitária CEP: 05.508-030

UF: SP Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3091-4182

E-mail: cep@usp.br

ANEXO C
PARECER CONEP

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Conflitos Interpessoais: um estudo com membros de culturas distintas

Pesquisador: DILIAN MARTIN SANDRO DE OLIVEIRA

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 5

CAAE: 88601018.6.0000.5561

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.942.696

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas parecer pendente nº 2.871.372 emitido pela Conep em 04/09/2018.

INTRODUÇÃO

Iniciando os estudos sobre desenvolvimento moral ainda na graduação, em projeto de Iniciação Científica me deparei com os conflitos existentes com muita frequência nos episódios de desenhos animados, fonte de pesquisa na época. Estudando esse desequilíbrio nas interações sociais, pude ter uma visão diferente do fenômeno, passando a compreender os conflitos interpessoais como oportunidade de aprendizagem, diferentemente da visão que normalmente temos como pais e educadores, como algo ruim e que deve ser evitado. Na pesquisa quase experimental do mestrado, realizamos um projeto de intervenção, com o objetivo de favorecer momentos em que as crianças pudessem discutir e refletir sobre conflitos reais e hipotéticos. Embora os resultados alcançados tenham sido restritos, nos permitiram verificar a importância de se trabalhar com os conflitos nessa perspectiva, uma vez que as crianças que participaram do programa tenderam a resoluções menos agressivas no pós-teste (OLIVEIRA, MORAIS, 2015). No momento, em um programa de Doutorado voltamos a pesquisar os conflitos, porém em um enfoque mais psicológico e considerando esse fenômeno em diferentes culturas, nos fazendo as seguintes perguntas: Quais

Endereço: SRNTV 701, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-049

UF: DF **Município:** BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 2.942.696

Considerações Finais a critério da CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_927414.pdf	11/09/2018 16:01:19		Aceito
Outros	carta_resposta_CONEP_setembro_2018.doc	11/09/2018 15:58:45	DILIAN MARTIN SANDRO DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_modificado3_limpo.doc	11/09/2018 15:57:24	DILIAN MARTIN SANDRO DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_modificado3.doc	11/09/2018 15:56:57	DILIAN MARTIN SANDRO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_modificado3_limpo.doc	11/09/2018 15:56:22	DILIAN MARTIN SANDRO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_modificado3.doc	11/09/2018 15:56:04	DILIAN MARTIN SANDRO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado_3_limpo.doc	11/09/2018 15:55:45	DILIAN MARTIN SANDRO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado_3.doc	11/09/2018 15:52:36	DILIAN MARTIN SANDRO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TALE_modificado2_limpo.doc	13/08/2018 17:47:44	DILIAN MARTIN SANDRO DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: SRNTV 701, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar
 Bairro: Asa Norte CEP: 70.719-049
 UF: DF Município: BRASÍLIA
 Telefone: (61)3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br